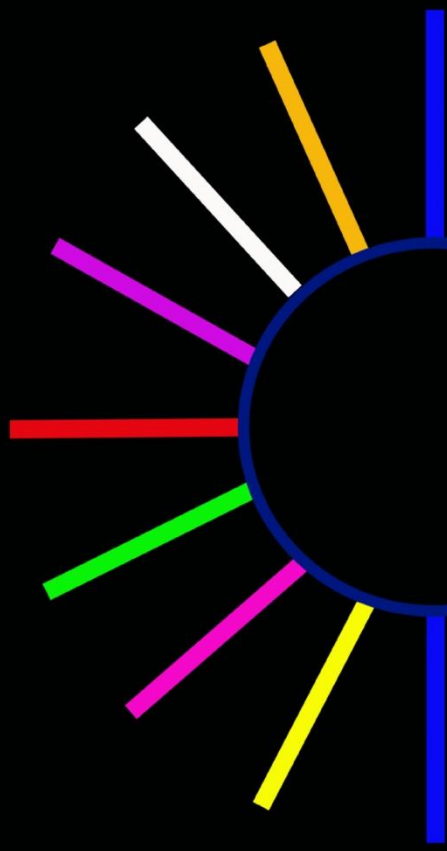
XI SIMPOED

Simpósio de Formação e Profissão Docente

Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social



Mariana - MG

25, 26, 27 e 28 de outubro de 2017

ANAIS DO XI SIMPOED 2017 UFOP

ICHS/UFOP
XI SIMPOED

Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social

VI Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva
III Fórum de Inclusão
I Taller Red Kipus Brasil
I Taller Educación de Personas Jovenes y Adultas

Dias 25, 26, 27 e 28 de outubro de 2017
(Instituto de Ciências Humanas e Sociais e Centro de Convenções de Mariana)

Universidade Federal de Ouro Preto
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Rua do Seminário, S /N – Centro
Cep: 35420-000
Mariana – MG

www.simpoed.ufop.br

©2017 - Todos os direitos reservados ao SIMPOED. Nenhuma parte deste arquivo poderá ser reproduzida sem a devida autorização.

Os textos, as imagens, as ideias e as revisões ortográficas contidas neste arquivo são de responsabilidades de seus respectivos autores.

SOBRE O SIMPOED

O Simpósio de Formação e Profissão Docente (SIMPOED), em sua XI edição, visa proporcionar aos pesquisadores, pós-graduandos, graduandos e profissionais da educação, brasileiros e estrangeiros, um espaço plural capaz de promoção e socialização de pesquisas, trocas de experiências e de debates aprofundados sobre questões que permeiam o trabalho professoral, o meio ambiente, o compromisso social na formação inicial e continuada, na profissão e condição docente.

É um evento científico realizado por iniciativa do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP) desde 2003. Nesse período passou de evento regional a nacional e se internacionalizou em sua 9ª edição em 2013. O SIMPOED articula ensino, pesquisa, extensão e reúne profissionais da Educação Básica, do Ensino Superior e da sociedade civil. Para tanto, o Simpósio é composto de conferências, mesas-redondas, apresentação de trabalhos científicos (comunicação oral, pôster, relatos de experiência), oficinas, lançamentos de livros, encontro das redes latino-americanas, exposições de atividades de escolas da região e culturais com artistas locais.

Desde sua primeira edição em 2003, o evento tem se mostrado atento às questões que interrogam a educação pública. A cada ano temas articulados aos desafios educacionais emergentes foram abordados, dentre outros: formação, prática e trabalho docente, gênero, inclusão e compromisso social. O tema geral desse ano será “Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social”. A retomada do compromisso social se justifica, dentre outros aspectos, pelo momento peculiar, de comoção e preocupação com o meio ambiente vivido na região após o dia 5 de novembro de 2015, quando se deu o rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração da empresa Samarco (consórcio Vale/BHP Billiton), em Mariana–MG, sede do evento. O “desastre” provocou uma enxurrada de lama que atingiu, violentamente, os distritos marianenses de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo e o município de Barra Longa. A nova realidade e seus desdobramentos atravessam o cotidiano dos educadores, da escola e de outros espaços educativos nas diferentes esferas da sociedade, cujos reflexos envolvem tanto a formação de professores quanto o trabalho e a condição docente. Resulta daí a necessidade de articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, realidade das escolas e formulação de políticas, sociedade e compromisso social. Nesta 11ª edição, o SIMPOED compartilha sua programação com o VI Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI/UFOP), com o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, com atividades da Red Kipus (Rede Docente da América Latina e o Caribe), com o I Taller de Educación de Personas Jóvenes y Adultas e com o III Fórum de Inclusão (DEEDU/UFOP). Espera-se que o evento propicie inovações/mudanças, novas competências na formação, no trabalho e na condição docente.

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

Reitora: Profª. Drª. Cláudia Aparecida Marliére de Lima

Vice-Reitor: Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Diretora: Profª. Drª. Margareth Diniz

Vice-diretora: Profª. Drª. Rivânia Maria Trotta Sant'Ana

Chefe do Departamento de Educação: Profª. Drª. Verônica Mendes Pereira

ORGANIZAÇÃO DO XI SIMPOED 2017

PRESIDÊNCIA DO EVENTO

Profª. Drª. Verônica Mendes Pereira (UFOP)

COORDENAÇÃO DO XI SIMPOED

Profª. Drª. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ma. Adriene Santanna (UFOP)

Danúsia Natália Monteiro Gomes (UFOP)

Profª. Drª. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP)

Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo (UFOP)

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva (UFOP)

Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos (UFOP)

Profª. Drª. Mônica Maria Farid Rahme (UFMG)

Profª. Drª. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (UFOP)

Profª. Drª. Verônica Mendes Pereira (UFOP)

COMITÊ CIENTÍFICO

Me. Acevesmoreno Flores Piegaz (UFOP)

Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUCCAMP)

Dra. Adriana Máximo Monteiro (PUC/Minas)

Ma. Adriene Santanna (UFOP)

Drª. Alessandra Latalisa de Sá (FUMEC)

Drª. Ana Paula Pedroso (Rede Particular de Ensino)

Drª. Ângela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)

Dr. Breynner Ricardo de Oliveira (UFOP)

Drª. Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)

Drª. Célia Maria Haas (Unicid)

Ma. Célia Xacriabá (UNB)

Drª. Cristiane Fernanda Xavier (UNIFAL)

Drª. Cristiane Machado (UNICAMP)

Dr. Cristiano Mauro Assis Gomes (UFMG)

Drª. Dalila Andrade Oliveira (UFMG)

Drª. Daniela Cristina Barros de Souza Marcato (UFMS)

Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza (UFJF)

Dr. Écio Antonio Portes (UFSJ)

Drª. Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)

Drª. Elizângela Mara Carvalheiro (UNIPAMPA)

Me. Emerson de Paula Ubuntu (UNIFAP)

Drª. Erica Castilho Rodrigues (UFOP)

Dr. Ernesto Gomes Valença (UFOP)

Drª. Fabiana Andrade Campos (PUC-MG)

Drª. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP)

Drª. Fernanda Maria Coutinho de Andrade (UFV)

Ma. Flávia Lamounier Gontijo (Universidade de Aveiro – Portugal)

Drª. Flavia Pereira Xavier (UFMG)

Dr. Geraldo Márcio dos Santos (UFMG)

Ma. Giselli Mara da Silva (UFMG)

Dr. Gleiber Couto Santos (UFG)

Ma. Helena de Souza Campos (UFOP)

Drª. Helena Machado de Paula Albuquerque (PUC-SP)

Dr. Ivanildo Amaro de Araújo (UERJ)

Dr. Jáder Ferreira Leite (UFRN)

Dr. Jerry Adriani da Silva (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte)

Drª. Jéssika Matos Paes de Barros (Secretaria Estadual de Educação – Cuiabá – MT)

Dr. Joel Austin Windle (UFF)

Dr. José Rubens Lima Jardilino (UFOP)

Drª. Judite Gonçalves de Albuquerque (UFMT)

Drª. Juliana Cesário Hamdan (UFOP)

Drª. Juliana Gouthier Macedo (UFMG)

Drª. Karla Cunha Pádua (UEMG)

Dr. Leandro Silva de Paula (UFOP)

Dr. Leonardo Cabral Amâncio (UFGD)

Dr. Levindo Diniz Carvalho (UFMG)

Drª. Liliane dos Santos Jorge (UFOP)

Drª. Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG)

Drª. Luciana Crivellari Dulci (UFOP)

Dr. Luciano Campos Silva (UFOP)

Ma. Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (UNEB)

Ma. Mara Franco de Sá (Secretaria de Educação do Distrito Federal)

Drª. Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso (Universidade Braz Cubas)

Drª. Marcela Corrêa Tinti (Instituto Educacional DOFMAR/Fundunesp)

Dr. Marcelo Loures dos Santos (UFOP)

Drª. Márcia Ambrósio Rodrigues de Resende (UFOP)

Ma. Marlene Machado (Secretaria Municipal de Educação de BH)

Drª. Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG)

Drª. Maria Antonia Tavares de Oliveira Endo (UFOP)

Drª. Maria Eugénia Ferrão (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Ma. Maria Helena Lino Fernandes (UFOP)

Drª. Maria Luísa Magalhães Nogueira (UFMG)

Drª. Maria Teresa Gonzaga Alves (UFMG)

Dr. Mário Jorge Freitas (UNISDR/Universidade do Minho – Portugal)

Ma. Marlene Maria Machado da Silva Maria (Prefeitura Municipal de BH)

Drª. Marlice de Oliveira e Nogueira (UFOP)

Drª. Marta Bertin (UFOP)

Mayara Carvalho Martins (UFOP)

Drª. Mônica Maria Farid Rahme (UFMG)

Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes (PUC-SP/Fundação Carlos Chagas)

Ma. Nilzilene Imaculada Lucindo (UFMG)

Dr. Ocimar Munhoz Alavarse (USP)

Dr. Pedro de Carvalho Silva (Instituto Politécnico de Leiria – Portugal)

Drª. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP)

Dr. Rogério Correia da Silva (UFMG)

Drª. Rosa Cristina Porcaro (UFV)

Drª. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (UFOP)

Drª. Rosangela Gonçalves de Oliveira (IFPR Campus Curitiba)

Ma. Solange Cardoso (UNB)

Ma. Sônia Marta de Oliveira (Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte)

Drª. Sonia Pereira Barreto (UFC)

Ma. Thalita Rodrigues (UFOP)

Dr. Vandré Gomes da Silva (Fundação Carlos Chagas)

Vanessa da Luz Vieira (UFOP)

Drª. Verônica Mendes Pereira (UFOP)

Dr. Victor Maia Senna Delgado (UFOP)

Drª. Viviane Ache Cancian (UFSM)

Dr. Walter Lana Leite (University of Florida)

Drª. Wania Maria Guimarães Lacerda (UFV)

Drª. Zara Figueiredo Tripodi (UFOP)

MONTAGEM DO CADERNO

Danúsia Natália Monteiro Gomes

SUMÁRIO

GT 1 – CULTURAS INFANTIS 15

"A VOZ E A VEZ DAS CRIANÇAS" - REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE UMA CRECHE NA BAIXADA FLUMINENSE 16

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA 28

CUIDADOS COM A INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O PENSAMENTO MÉDICO HIGIENISTA NO SÉCULO XIX 40

CURRÍCULO EM DESCOMPASSO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 52

MEDIAÇÃO PARA O PÚBLICO INFANTIL NO MAST 68

UM ESTUDO SOBRE O USO DA ANIMAÇÃO "SID - O CIENTISTA" NAS AULAS DE CIÊNCIAS 83

UM OLHAR SOBRE O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 97

GT 2 – ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE 108

A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS E O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: O CASO DO IF SUDESTE MG 109

AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO COTEXTO ESCOLAR EM MARIANA-MG 122

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: CONSELHOS DE DIREITO EM PAUTA 135

INFREQUÊNCIA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA MELHORAR A FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 148

O HIP-HOP E OS DUELOS DE MCS EM BELO HORIZONTE E AS CONSTRUÇÕES DE CONEXÕES DE SABERES 160

OS ESTUDANTES TRABALHADORES DE CAMADAS POPULARES E SUAS VIVÊNCIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO 175

PERMANÊNCIA E RESISTÊNCIA: O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL. 189

RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA 204

RELAÇÕES DE PARENTESCO E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS: A EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS EM MARIANA NO PERÍODO COLONIAL 217

GT 3 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 232

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DOCENTES 233

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A METODOLOGIA/PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS PROVAS DO ENADE 249

MÉTODOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 263

GT 4 – FORMAÇÃO, IDENTIDADE, PROFISSÃO E CONDIÇÃO DOCENTE 275

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O MUSEU EM FOCO ...276

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE-LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 293

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL 307

A FUNÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DE MINAS GERAIS E DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM.....320

A INTERAÇÃO POLIDOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE GESTÃO ESCOLAR DA UFOP 332

A MEDIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE NA PRODUÇÃO SABERES E CONHECIMENTOS EM DIÁLOGOS COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....348

AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR NA CRECHE: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 365

APONTAMENTOS SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM REDE A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESORES.....378

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A PERSPECTIVA DOS PCN 389

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: PERFIL E PRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA – MG.....406

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 433

LIVRO DIDÁTICO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA 444

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (2001-2016) 457

MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS DE PROFESSORES: A PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE 471

O ENFERMEIRO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....483

O QUE É UMA PROFESSORA DE PROJETO? REFLEXÕES SOBRE OS FORMATOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....498

O TEATRO COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO 508

OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EM EXPANSÃO NO TRIÂNGULO MINEIRO 520

PANORAMA DOS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE A TEMÁTICA “APRENDIZAGEM DO ADULTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES” (2010-2015) 531

PROFESSORES PRINCIPIANTES: DIFERENTES CONCEPÇÕES PARA OS MESMOS DESAFIOS.....546

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ELABORADA COM A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES: SUA IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE 557

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA 572

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÃO ENTRE O PARTICULAR E O COLETIVO 583

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MUDANÇAS NOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS 596

TECNOLOGIAS DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E O TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA EM MINAS GERAIS 609

"TEM PROFESSOR NO HOSPITAL? ": A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR. 623

GT 5 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, DO CAMPO, INDÍGENA E SUSTENTABILIDADE .636

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA BREJO DOS CRIOULOS-MG. 637

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE MONITORES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA 649

HISTÓRIA NEGRA, ESCOLA BRANCA: DIMENSÕES DA EXCLUSÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO/REPÚBLICA NO BRASIL. 660

O CORPO NEGRO DISCENTE – A MEMÓRIA DA DOR DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE DO SER 674

O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS 689

PERFIL DOS SUJEITOS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA VILA DE CAMPANHA-MG (1830-1840) 708

UM BREVE OLHAR SOBRE O SISTEMA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR: NA VISÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO 723

GT 6 – PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PÚBLICO ALVO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 737

ESCOLA DO CÉREBRO E EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: O ROMPIMENTO DAS DOENÇAS DO APRENDER PELA AÇÃO INSTITUINTE 738

REFLEXÕES QUANTO A UM PROJETO DE EXTENSÃO DESENVOLVIDO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE ITUIUTABA 752

GT 7 – AS TECNOLOGIAS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL 764

AS MUDANÇAS DE UMA ESCOLA DE OURO PRETO EM DIREÇÃO À MOBILIDADE....765

MÍDIAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ESTRATÉGIAS DE USO DAS MÍDIAS PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ 776

NOVOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO: AS REDES SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II. 791

O DESASTRE DA SAMARCO: AS CONTRIBUIÇÕES DE REPORTAGENS ON-LINE E JORNAL IMPRESSO PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS 803

O DESENHO ANIMADO COMO FERRAMENTA DE PROPAGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DA SÉRIE PEIXONAUTA.....817

PROJETO “OFICINA DE CIÊNCIA E CIDADANIA”: DIVULGANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DE OFICINAS RECREATIVAS. 832

SABERES POPULARES E HIPERMÍDIA: A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE QUÍMICA.....844

UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMIGAS DE CRIANÇAS DE 5,7 E 9 ANOS 859

GT 8 – GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 871

GÊNERO E A ESCOLA: COMO A EXCLUSÃO DO TEMA NO PNE PERPETUA O MACHISMO, HOMOFOBIA, TRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR E SOCIAL. 872

GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: DIÁLOGOS ACERCA DE ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DISCENTES.....885

HOMOFOBIA E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....896

O CORPO NEGRO E FEMININO: QUESTÕES DE RAÇA, GÊNERO E SOCIAIS 911

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E A EMERGÊNCIA DE IDENTIDADES POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO. 921

GT 9 – ESCOLA, ARTE E COMUNIDADE.....948

A MÚSICA COMO UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO: O CASO DO PROJETO "MÚSICA E CIDADANIA PARA PAZ SOCIAL" PROMOVIDO PELA ONG "AÇÃO MORADIA" NO BAIRRO MORUMBI DA CIDADE DE UBERLÂNDIA-MG 949

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NAS AULAS DE ARTES: FORTE PARA O TRABALHO OU PRODUTOR DE CULTURA?.....961

A RELEVÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO.....976

LINGUAGENS URBANAS E ARTE COTIDIANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 987

GT 10 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS SUSTENTÁVEIS 996

A GESTÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PÓS-DITADURA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/24).....997

IMPACTOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA 1011

GT 11– EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA 1026

AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO INDICADORES DE SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....1027

AS FUNÇÕES DA EJA FRENTE AO FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO.....1041

INVESTIGAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PROGRAMAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....1055

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – APONTAMENTOS PARA UMA CONVERSA 1068

O OLHAR DOS PROFESSORES DA EJA SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 1083

GT 1 – CULTURAS INFANTIS

Pluralidades de modos de viver a infância no mundo contemporâneo; Infância e família; Infância e escola; Infância e ambiente; Infância e diversidade.

Coordenadoras: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua e Profa. Dra. Verônica Mendes Pereira

"A VOZ E A VEZ DAS CRIANÇAS" - REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE UMA CRECHE NA BAIXADA FLUMINENSE

Glacione Ribeiro da Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Email: glacieduca@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo refletir sobre o currículo na Educação Infantil e sobre como as crianças têm sido ouvidas e acolhidas nas suas formas de significarem o mundo e a si mesmas, através da análise da proposta curricular e uma observação sistemática das práticas em uma creche da Rede Municipal de Duque de Caxias (RJ), construindo um diálogo com a infância, o cotidiano da creche e a organização curricular. Segundo Barbosa (2009), para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. Ao valorizar a observação das crianças estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. Cohn (2005) afirma que a criança produz cultura pela formulação de um sentido que dá ao mundo que a rodeia. A criança não sabe menos; sabe outra coisa e, assim, nós adultos, precisamos entrar neste mundo respeitando a cultura que já existe. Essa postura faz toda a diferença ao pensar em "currículos" e "ensinos", porque não é possível construir desenvolvimento sobre um território desrespeitado ou até destruído. Refletir sobre as propostas pedagógicas e/ou curriculares é também refletir sobre a concepção de infância, criança, cultura e sobre a centralidade do currículo.

Palavras-chave: infância, educação infantil, currículo, cultura.

INTRODUÇÃO

Toda a história da humanidade está marcada por processos educacionais. Cada grupo social, a partir de suas crenças, concepções científicas e políticas, cria modelos educacionais racionalizados em princípios claros e coerentes com suas práticas, as quais denominamos pedagogias. Dessa forma, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia. Por esse motivo, as pedagogias são plurais e as formas de articular, propor, programar e realizar os processos pedagógicos serão sempre singulares e complexas.

Ao elaborarmos uma proposta educacional, precisamos atentar para as escolhas éticas, as decisões políticas e as ações práticas de intervenção social, pois realizar atos com intencionalidade pedagógica não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo. Dessa forma, somos desafiados a construir propostas pedagógicas que valorizem as interações, através das diferentes formas de ser e estar no mundo, garantindo experiências que assegurem as crianças o direito de viverem suas infâncias de forma digna e saudável.

REFLEXÕES SOBRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E/OU CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 17), são distintas as concepções à palavra currículo, que "derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento". Definir e distinguir currículo e proposta pedagógica não é tarefa simples. A palavra currículo é polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Kramer (2002) não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo que tanto um como outro "reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização" (p. 10). Segundo a autora, "uma proposta pedagógica seria um convite, um desafio e uma aposta" que aponta um caminho a ser trilhado, porque contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura que precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos envolvidos- crianças, educadores e famílias- levando em conta suas necessidades, especificidades e realidade. "Toda proposta pedagógica e/ou curricular precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura." (Kramer, 2002, p. 11)

No Brasil, houve uma grande dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil. Barbosa (2009) traz uma reflexão sobre as práticas cotidianas e as orientações curriculares para a Educação Infantil, através da análise de propostas pedagógicas de vários municípios brasileiros, em documento publicado pelo MEC/COEDI, o que era compreendido como currículo- uma listagem prévia de conteúdos disciplinares- não fazia o menor sentido como elemento central no currículo da educação das crianças pequenas, onde muitas aprendizagens ficavam estanques, visto que era considerado curricular apenas o que era entendido como uma dimensão do conhecimento científico, motivo pelo qual a opção

foi utilizar expressões como "projetos pedagógicos ou propostas político-pedagógicas", por serem mais inclusivas, ao invés do termo currículo. (Barbosa, 2009: p.49 e 50).

Kramer (2009), em documento publicado pelo MEC, que traz subsídios para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que as propostas pedagógicas devem valorizar os conhecimentos espontâneos, também chamados de saberes da experiência e saberes da prática, que as crianças constroem no cotidiano e garantir a apropriação ou construção de novos conhecimentos. Para tanto, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir o acesso e a experiência com a cultura, através da literatura, da música, da dança, do teatro, do cinema, da fotografia, enfim, a produção artística e histórica que se encontra em variados tipos de espaços, no campo ou na cidade, da rua aos museus, com livros ou na internet. Assim, o campo pedagógico inclui as dimensões ética e estética, sendo uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte. Esta concepção do que é pedagógico ajuda a pensar propostas pedagógicas e/ou curriculares para a Educação Infantil onde não há aula, mas projetos, atividades, oficinas, encontros, experiências, trocas, sendo necessário tomar como referência as peculiaridades dessa etapa da Educação Básica, rompendo com a lógica da fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares e com a dissociação entre práticas de educação e cuidado. Tais propostas devem explicitar seu foco na educação da criança pequena, reconhecendo que cuidar é educar, é acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiá-la em seus desafios, reconhecendo-a como sujeito das práticas que a ela se dirigem.

DE QUAIS INFÂNCIAS E CRIANÇAS FALAMOS? O PROJETO CCAIC E O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

> Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (Eduardo Galeano, 1999, p. 2)

As creches observadas pertencem a rede municipal de ensino de Duque de Caxias, e fazem parte de um projeto denominado CCAIC (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense). Este projeto foi inspirado nas ações do Programa Fome Zero, concebido a partir da atuação do Mutirão contra a desnutrição materno-infantil e pelo direito à infância, promovido

pela Diocese de Duque de Caxias, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, sendo, a priori, um movimento da sociedade civil organizada, que levou, posteriormente, a ser constituído como uma política pública municipal de segurança alimentar e nutricional sustentável, transversal, articulado pelo DESANS (Departamento Geral de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável) e gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação do município. O objetivo do CCAIC é reduzir a prevalência das diversas formas de desnutrição das crianças de 1 a 5 anos de idade, sendo um centro de referência no que diz respeito a questão alimentar e nutricional, sendo formado por uma equipe multidisciplinar, tendo o atendimento nutricional, médico, social e educacional.

O município de Duque de Caxias possui uma população equivalente a 873.921 habitantes, dos quais 118.624 são crianças entre 0 a 9 anos de idade. Tem o décimo oitavo maior PIB do país, entretanto, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH/ 2010), Duque de Caxias figura com o 49º lugar, entre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

No município, significativa parcela da população vive em situação de exclusão social, auferindo renda mínima que não lhe confere condições dignas de sobrevivência. Vários são os fenômenos econômico-sociais que agravam ainda mais esse quadro, que se expressa na desnutrição e em um estado de saúde vulnerável que afeta especialmente as crianças.

CCAIC AMAPÁ: A(S) INFÂNCIA(S) NA ZONA RURAL DA BAIXADA FLUMINENSE

> Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (Manoel de Barros, 2008, p. 187)

O CCAIC Amapá, localizado no quarto distrito de Duque de Caxias, num bairro que leva o nome de um estado brasileiro, foi o primeiro a ser inaugurado no município, antecedendo os demais, devido a urgência apresentada pelo baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), retratada pela precariedade nas condições de vida da população, onde muitos não têm acesso aos serviços de consumo básico, como energia elétrica, água e saneamento, nem tampouco a saúde pública. A história mais marcante, que culminou a construção do espaço CCAIC nesta

região, foi o falecimento de uma criança, antes mesmo que chegasse ao hospital, devido a distância e pela falta de transporte público; sendo constatado como causa mortis, a inanição.

A vulnerabilidade no desenvolvimento saudável das crianças nessa região deve-se ao fato de muitas delas viverem em condições de miséria, onde, muitas vezes, as únicas refeições do dia são as oferecidas pela creche.

Gostaria de retornar às epígrafes, através das palavras de Eduardo Galeano e Manoel de Barros, para refletir sobre as crianças do CCAIC Amapá e suas infâncias. De um lado, Galeano (1999, p. 2) nos mostra um mundo partido, entre os ricos e pobres, onde as crianças conseguem ser crianças com muita magia e sorte. Barros (2008, p. 187) nos convida a pensar na leveza da infância para justificar um olhar obliquo sobre o mundo, através do encontro entre criança e natureza, que se completam e confundem mimeticamente. É nesse "desejo de ser nas coisas" (Leal apud Kohan, 2004, p.23) que quero me situar para narrar um pouco sobre a infância nesta área rural.

Quando Barros fala dessa junção entre as características humanas, vegetais, animais e minerais através da raiz “crianceira”, reporto-me a tantas experiências que tive ao visitar algumas famílias, juntamente com a equipe de serviço social da creche, onde pude ver crianças “criançando” em meio a pastos, árvores e lagos, totalmente livres e desprendidas.

Recordo-me bem de um aluno que contrariava todas as ordens e rotinas da creche com o intuito de ser levado para a sua casa antecipadamente. Um dia, o acompanhei no transporte escolar até sua residência e lá, me deparei com o real motivo de toda aquela subversão a ordem estabelecida: brincar no pasto próximo de casa era infinitamente mais interessante do que estar inserido na rotina da creche.

Ao trazer esta situação para reflexão, podemos perceber várias questões que nos remetem a uma discussão que perpassa sobre a infância e a ação educativa nas suas instituições.

A afirmação de Galeano, através da linguagem poética, sobre a capacidade das crianças permanecerem crianças em meio ao caos, pode ser justificada pela concepção delas serem sujeitos sociais e históricos, que possuem um olhar crítico, que viram pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Segundo Kramer (2011, p.101), "esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas". Isso nos leva a entender também a capacidade

das crianças de contestarem a ordem instituída a partir de um descontentamento, e criarem estratégias para reverter à situação e vivenciarem o prazer.

Refletindo ainda sobre o poema de Manoel de Barros, ao falar da forma oblíqua que as crianças e a natureza comungam, me remeto a pensar no Amapá como uma paisagem rica de belezas naturais, que serve de fundo para a tela das mais variadas experiências da infância, marcadas por contradições, com condições indignas de sobrevivência: a miséria, a desigualdade e o desrespeito aos direitos. Isso nos leva a refletir que, ao planejar a ação educativa, precisamos considerar esse contexto em que as crianças e suas famílias estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações.

Voltando um pouco a refletir sobre a escolha do aluno que optou trocar o espaço da creche pela vasta paisagem geográfica e humanizada da sua localidade, podemos refletir sobre a própria função dos espaços escolares que deveriam ser, como afirma Kramer (2011, p.109), "espaços de circulação das culturas, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seus saberes; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de determinada sociedade, povo e país."

É a partir dessas interações com o meio que devemos refletir sobre uma proposta educacional que legitime tais experiências, tornando-a humanizadora e emancipatória. "Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessárias para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias." (Kramer, 2007, p.21)

Pensando um pouco nos programas de atendimento a infância em Duque de Caxias, percebemos através da criação do projeto CCAIC uma vontade política de remediar os problemas sociais através da criação de um espaço de atendimento integral às crianças. Ao analisar este projeto, ressaltamos o caráter de excelência na área da segurança alimentar e nutricional sustentável, sendo considerado referência para outras localidades do país, porém, como política para a infância, temos algumas considerações a serem feitas.

Por ser tratar de uma política para infância, esta traz consigo concepções de infância que permeiam a organização escolar e o fazer pedagógico desta instituição. A visão da infância, dentro do projeto CCAIC, é aquela que diz respeito a uma etapa de incompletudes na vida da criança, onde esta precisa ser acompanhada, integralmente, no seu processo de crescimento

humano, através de programas sociais, na área da saúde e educação. Observamos um grande equívoco em conceber a criança como ser incompleto sem valorizar suas singularidades e potencialidades. Esta concepção contrapõe a ideia de "infância como uma condição da experiência" (Kohan, 2004, p.54).

Numa visão de infância, sob uma perspectiva histórico-cultural, Kramer (2011, p.109) destaca:

> O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, no modo de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pela família, grupos, etnias.

Segundo a autora, essa pluralidade cultural, materializa-se também através das diferentes linguagens artísticas, onde os alunos podem e devem aprender com os livros, com a história e com a experiência acumulada.

> A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças, e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos. (Kramer, 2011, p. 109)

As políticas para infância precisam reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir que o conhecimento produzido por todos se torne de todos, sendo esta uma questão central na distribuição do poder. "O conhecimento universal e a compreensão da história possibilitam superar a particularidade. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania" (Kramer, 2011, p. 110).

CCAIC XERÉM: A VOZ E A VEZ DAS CRIANÇAS NO FAZER PEDAGÓGICO

> As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. (Saint-Exupéry, 1984, p. 10)

Antes de narrar um pouco as experiências no espaço CCAIC Xerém, gostaria de refletir um pouco sobre o epígrafe, que traz uma citação do livro "O pequeno príncipe" onde o autor, dialogando com suas memórias infantis, relembra um período que se dedicava aos desenhos e

muitas vezes não era compreendido pelos adultos que não sabiam interpretá-los, decidindo não mais desenhar e sim se tornar piloto.

Ao falar de memórias, penso em um movimento de voltar-se a si mesmo para encontrar uma forma própria, uma autoria. Nesse contexto, quero situar o CCAIC Xerém, onde podemos observar educadoras que encontraram o fazer pedagógico através das memórias das suas infâncias e na(s) infância(s) das crianças. Na elaboração da proposta curricular, foi apontada pelo grupo uma a necessidade de pensar quem eram as crianças do CCAIC Xerém e como estas viviam as suas infâncias. Durante as reuniões de planejamento, foram realizadas algumas atividades onde os educadores puderam repensar e refletir também sobre suas próprias infâncias. Percebemos então, a partir das memórias das educadoras, o quanto muitas traziam, em sua identidade profissional, traços das experiências que tiveram no período em que foram alunas. Gostaria de citar aqui o exemplo relatado por uma educadora, durante um dos encontros, onde disse ter sofrido preconceito no seu período escolar por conta de sua cor, e que apresentava um grande desejo de se aprofundar nos estudos sobre a questão da diversidade racial, étnica e de gênero na Educação Infantil, o que culminou em trabalhos e projetos sobre o tema com as turmas nas quais ela atuou, os quais influenciaram também toda a creche.

Penso que os espaços e os encontros de formação dos educadores deveriam propiciar esse espírito narrativo. Segundo Benjamin (1993 apud Corsino, 2012, p. 60), “a narrativa é um espaço fundamental de intercâmbio de experiências". As histórias narradas ao serem compartilhadas vão sendo ressignificadas, deixando novas marcas. Narrar seria um resgate das experiências que homens e mulheres foram construindo historicamente; um encontro das experiências pessoais com as experiências coletivas. Sobre isso, Kramer (2007, p.17) acrescenta que "experiência e narrativa ajudam a compreender os processos culturais e educacionais, e seus impasses". Segundo a autora, isso contribui para "práticas com crianças e para estratégias de formação que abram o espaço da narrativa, para que crianças, jovens e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram".

Observamos através das narrativas das educadoras, que muitas delas foram trazidas através das memórias, que não são apenas do passado, mas que reescrevem o presente ao atualizarem-se no momento de suas falas. Tais memórias trazem uma nova prospecção do ser e estar no mundo, trazendo um novo olhar, carregado de esperança. Segundo Freire (1996, p. 81), "a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica".

Dessa forma que as práticas e o fazer pedagógico se constituem, através da esperança de fazer não "de novo" mais "o novo", a fim de que as histórias que carregam lembranças ruins, de uma infância negligenciada em sua singularidade e cultura sejam lidas e relidas através de nova ótica, partindo de uma concepção de infância como condição da existência e experiência humana.

Falando ainda sobre os encontros de formação, ao refletir sobre quem eram as crianças do CCAIC Xerém, concluímos que todas devem ser vistas como sujeitos sócio históricos, que são produto e produtoras de cultura, percebendo as educadoras uma necessidade de adequação do currículo à realidade das crianças, partindo do princípio de que não adiantava trazer temas geradores que se distanciassem do interesse das mesmas e que estes devem estar adaptados para as diferentes faixas etárias, objetivando uma valorização daquilo que elas já trazem para pensar em um currículo que legitime e amplie essas experiências.

Nesse sentido, Kramer (1987, p.47) afirma que o trabalho pedagógico deveria "partir daquilo que a criança conhece, domina e não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é".

Alguns temas passaram a ser pensados entre as educadoras, durante os planejamentos semanais, partindo da realidade das crianças, embora ainda o mesmo tema fosse trabalhado por todas as faixas etárias, o que começou a dificultar um pouco o trabalho, principalmente nas turmas dos alunos de 1 a 3 anos, pois, nem sempre, as educadoras conseguiam adequá-los ao nível de compreensão deles.

Outro aspecto observado foi uma grande influência das datas comemorativas nas atividades curriculares durante todo o ano letivo, onde era trabalhado, por um longo período, o mesmo tema gerador que emergia a partir de algumas festividades oriundas do calendário judaico-cristão.

Além disso, nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação elencava temas para que todas as unidades de Educação Infantil da rede inserissem dentro de seus planejamentos, o que dificultava ainda mais as ações com as crianças, onde, muitas vezes, os mesmos não eram do interesse delas. Temas que culminavam na questão da reciclagem ou no reaproveitamento de materiais foram trabalhados, muitas vezes, sem contextualização. Sendo assim houve também uma necessidade da SME reformular a proposta curricular vigente,

visando abranger o trabalho realizado pelas trinta e três creches do município, em consonância com as novas diretrizes curriculares nacionais (2009) e com outras concepções de infância, criança e currículo, onde os “projetos de trabalho” aparecem como uma possibilidade de organização curricular (SME Duque de Caxias, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensarmos sobre uma proposta pedagógica e um currículo, precisamos, primeiramente, refletir sobre as nossas concepções sobre o que é uma proposta pedagógica e um currículo para a Educação Infantil, a quem eles se destinam, sobre quem são essas crianças e quais são as concepções de infância, criança e organização curricular. Através dessas concepções, vamos descobrir se nossas ações de trabalho com as crianças são coerentes ou não com aquilo que acreditamos ou, pelo menos, discursamos, por assim acreditar, sendo essa a conclusão deste trabalho.

Percebemos que os educadores têm dificuldades em refletir sobre suas concepções, objetivando aquilo que já é realizado, isto é, inserindo a prática; sentindo-se mais à vontade ora quando falam das suas concepções sem pensar nas práticas ora quando priorizam as práticas sem o olhar reflexivo. Seria como desvincular a concepção da ação. Seria como ter a voz mas não ter a vez, ocorrendo um esvaziamento do discurso e simultaneamente da prática. Acredito que tal dificuldade tem uma causa histórica, visto que a própria ciência separou aquilo que era científico do que não era considerado científico, a razão e a emoção e, a escola, surge nesse contexto, separando a "cabeça do corpo".

Esse caminho que vai do "refletir sobre a concepção para repensar a prática" requer momentos onde os profissionais sejam ouvidos em suas dúvidas e inquietações, provocando mudanças no pensar e agir. Através do diálogo com alguns autores, entendemos que uma proposta pedagógica não é um lugar e sim um trajeto, que só pode ser trilhado com a contribuição de todos. Espaços para a formação e o debate precisam ser disponibilizados dentro dos municípios, através de seminários, fóruns, onde a "voz" e a "vez" dos educadores possam estar garantidas.

Concluo que a elaboração de uma proposta pedagógica e curricular deve trazer o cotidiano da Educação Infantil como contexto de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, e requer a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais disponíveis; além da maneira

dos educadores, crianças e famílias serem ouvidas e acolhidas, isto é, precisamos dar vez e voz àqueles que ainda não são consultados e nem incluídos nos documentos que, na sua essência, são a eles destinados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Siveira (Coord.). Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL, Ministério da Educação. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, UFRGS, 2009.

BARROS, Manoel. Memórias inventadas: a Infância. São Paulo: Planeta, 2008.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. vol. I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSINO, Patrícia (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores associados, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

KOHAN, Walter O. Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KRAMER, Sonia (Coord.). Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.

Trabalho Encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MINAYO, Maria Cicília. O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde. São Paulo: Hucitec -Abrasco, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ANÁLISE DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA

Lucia de Fatima Valente

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

valentelucia@ufu.br

RESUMO

O presente texto discute e analisa em que medida o direito à educação infantil com qualidade se faz presente no Plano Decenal Municipal de Educação do município de Ituiutaba 2015/2025 (PDME) e qual a sua interface com o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE). Para tal finalidade, buscou os estudiosos do campo das políticas educacionais como Saviani (2006); Barbosa (2010); Dourado (2011), entre outros. Ademais analisou a legislação que garante o direito à educação no país, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n° 8069/1990, a Emenda Constitucional n° 59/2009 e sua regulamentação por meio da Lei n° Lei 12.796/2013, a Lei 13.005/2014, o novo PNE e a Lei n° 4.368/2015 que regulamenta o PMDE de Ituiutaba com o foco na meta 1 e as estratégias definidas para seu alcance nos dois planos. A análise revela que o PMDE de Ituiutaba apresenta alguns aspectos relevantes para garantir o direito à educação infantil de qualidade e também limites. Contudo apenas a existência da lei não garante a sua efetivação, é necessário que a sociedade civil e política, os movimentos sociais organizados e pesquisadores/as acompanhem atentamente a sua implementação e questionem os limites apresentados, sob pena de retrocesso na oferta da educação de qualidade socialmente referenciada para etapa no município.

Palavras-Chave: Políticas educacionais; Educação Infantil; Direito; Qualidade.

O direito à educação infantil de qualidade está inscrito no ordenamento jurídico normativo brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, somente a partir da criação da Emenda Constitucional n° 59/2009, que essa etapa passa a ser obrigatória e a sociedade passou a reivindicá-la judicialmente. Diante dessa perspectiva, os governos federal, distrital, estaduais e municipais tiveram que se organizar para atender às demandas.

Assim, com a recente aprovação do PNE, em 27 de junho de 2014, depois de quase quatro anos em tramitação no Congresso Nacional, os debates em torno da elaboração e reformulação dos planos municipais e estaduais ganharam novos contornos. A partir da promulgação desse Plano, estados e municípios se organizaram para elaborar ou reformular seus planejamentos de forma a estruturar politicamente, pedagogicamente e financeiramente, as propostas de educação para os próximos dez anos. Ressalta-se que tais propostas, conforme o discurso oficial, devem ser fundamentadas na qualidade socialmente referenciada para todos em relação

> [...] à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização. É fundamental, pois, ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação é, assim, perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (BRASIL, CONAE, p. 48).

Todo este contexto demanda considerar-se as dimensões da qualidade a partir de políticas educacionais que garantam a infraestrutura, gestão escolar e de redes, prática pedagógica (currículo), formação e condições de trabalho docente, material didático, financiamento, avaliação institucional e de desempenho dos estudantes, a partir de critérios definidos.

Nessa perspectiva, é possível inferir que o novo PNE definiu vinte metas em busca da garantia do direito à educação de qualidade a todos os brasileiros. O texto legal aponta caminhos para superar as desigualdades regionais, ofertar uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como a expansão do acesso à educação infantil e ao ensino superior, definindo, também, como deve se efetivar a gestão nas escolas e o financiamento da educação.

No entanto, para que os princípios e as metas do PNE se tornem realidade, é imprescindível que estados e municípios criem seus próprios planos em consonância com estes princípios e metas, bem como com as diretrizes do Plano Nacional. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o desafio é grande, uma vez que atualmente 25 estados (92,6%) e 5550 municípios (99,7%) já sancionaram seus planos e precisam implementá-los.

Vale destacar que apesar do Plano de Educação ser uma Lei e ter metas claras, não há garantia de que ele será cumprido. Estudos feitos sobre a avaliação do último PNE, que vigorou de 2001 a 2010, por exemplo, revelaram o baixo cumprimento das propostas. Objetivos como a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e a redução de 50% da repetência e da evasão não foram alcançados (DOURADO, 2011).

Por isso, é essencial que a sociedade civil e os órgãos públicos, como o Ministério Público, por exemplo, acompanhem pari passu a implementação das políticas. Entre os mecanismos existentes e possíveis de serem utilizados para atingir esta finalidade, estão as audiências públicas periódicas, os conselhos e fóruns de educação. O processo de acompanhamento permite avaliar as causas das dificuldades de cumprimento das metas e a criação de novas estratégias. Além disso, os pesquisadores do campo da educação podem, por meio de seus estudos e pesquisas, contribuir com o monitoramento e a avaliação dos planos, principalmente daqueles que estão mais próximos de seu contexto de atuação. É nessa perspectiva que essa pesquisa se insere.

Dados do Unicef (2017) citados no site “fora da escola não pode!”, revelam que no município de Ituiutaba existem 1.646 crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 17 anos, fora da escola. Desse quantitativo, 21,4% têm a idade de 4 e 5 anos, com o direito à educação assegurado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, regulamentado pela Lei 13.796/2013 e reiterado no PNE 2014/2024, assim como no PDME do município. Ademais, dados educacionais levantados pela Secretaria Municipal de Educação apontam que quase 50% da oferta da Educação Infantil no município é realizada por instituições filantrópicas ou confessionais, como demonstram os quadros abaixo:

Matrícula Educação Infantil em Ituiutaba: Instituições Públicas

	N° de Turmas	N° de crianças	Média por sala
Berçário	4	64	16,0
Maternal I	5	88	17,6
Maternal II	12	210	17,5
Pré 4 anos	36	656	18,2
Pré 5 anos	46	946	20,5

TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS: 1964	

Matrícula Educação Infantil em Ituiutaba: Instituições Filantrópicas e Confessionais

	N° de Turmas	N° de crianças	Média por sala
Berçário	08	190	23,7
Maternal I	16	389	24,3
Maternal II	15	396	26,4
Pré 4 anos	08	194	24,2
Pré 5 anos	04	88	22,0
TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS: 1252			

Fonte: dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em março de 2017.

A realidade apresentada é complexa, o que leva a questionar: como é possível garantir a qualidade se a questão do acesso ainda não foi resolvida no município? Como pensar em qualidade com esse excessivo número de crianças por sala? E o direito à educação infantil de qualidade propugnado no PNE e PMDE? Diante desse cenário, discutiu-se nesse texto em que medida o direito à educação infantil com qualidade se faz presente no PDME do município de Ituiutaba e qual a sua interface com o PNE. Para tal finalidade, analisou-se a legislação que garante o direito à educação no país, o novo PNE e o PMDE de Ituiutaba com o foco na meta 1 e as estratégias definidas para seu alcance nos dois planos.

O Brasil ainda enfrenta o problema do acesso à educação infantil. Nas diferentes regiões do país, não há vagas suficientes para atender a demanda existente e esta vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. Ainda que a legislação educacional brasileira garanta esse direito constitucionalmente; a ampliação desse direito por meio das políticas implementadas pelo governo federal, principalmente no período de (2003-2014) com incentivos para a construção de novos estabelecimentos e criação de novas vagas para o atendimento na área da educação infantil, os recursos ainda são insuficientes e os municípios apresentam dificuldades em lidar com a burocracia dos programas oriundos dessas políticas, que demandam muito tempo para serem efetivados.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) levantados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) presentes no Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 – Brasil (2016), informam que com 89,6% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola não parecia distante para o País em 2016, entretanto é preciso ressaltar que os 10,4% restantes significam cerca de 600 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem levar em consideração a qualidade do ensino.

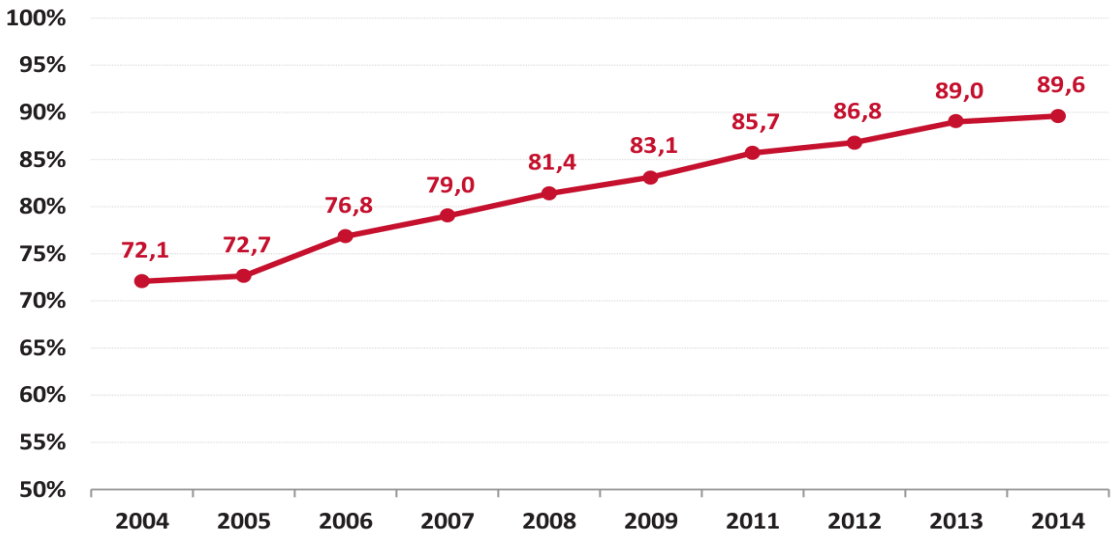


GRÁFICO 1 **Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014**

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Porém, na etapa de 0 a 3 anos, o País ainda não resolveu esse problema histórico e recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta que foi solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual 2014-2024. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento, que é outra meta do novo PNE.

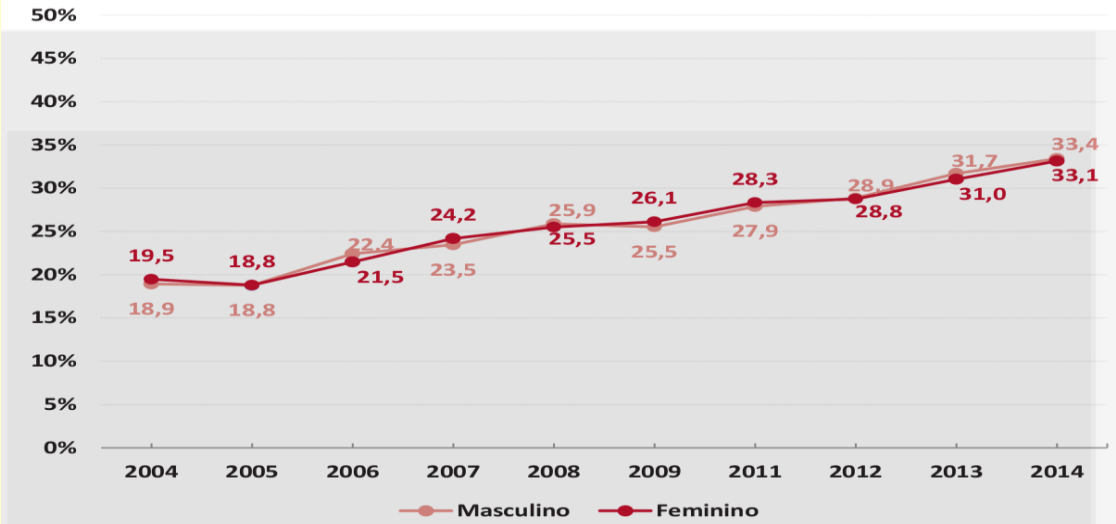


GRÁFICO 10 Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou creche, por sexo – Brasil – 2004-2014

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Esse tema tem sido recorrentemente conduzido à apreciação do Poder Judiciário em razão da existência da legislação, principalmente da Emenda Constitucional 59/2009, de sua regulamentação pela Lei 12.796/2013, do PNE atual e dos respectivos planos estaduais e municipais de educação em vigor, adicionados à oferta de vagas ainda inferior à demanda. Os noticiários na mídia em geral têm propagado as constantes ações judiciais visando à garantia de vagas em estabelecimentos de educação infantil e, na mesma frequência também, são proferidas decisões judiciais, inclusive em sede de tutela antecipada, concedendo assim, as vagas pleiteadas por meio da judicialização.

Isso porque o direito à educação está inscrito no art. 6º da Constituição Federal de 1988, no rol dos direitos sociais, explicitado da seguinte forma: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 64 de 2010. Ademais, a Constituição Federal de 1988, em sua seção I do Capítulo III do Título VIII, dedicado à educação, estabeleceu em seu art. 205 que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, para melhor explicitação do direito à educação, o art. 208 e seus incisos disciplinam a efetivação desse direito mediante a garantia de:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...]IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Além da previsão constitucional, a educação tem suas diretrizes e bases definidas pela Lei Complementar, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996, que reitera o direito à educação, estabelecido pela Carta Magna de 1988.

Entretanto, a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos quatro anos se deu em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que definiu a obrigatoriedade da escolaridade em nosso país para a faixa etária de quatro a 17 anos, com a previsão de universalização do atendimento das crianças de quatro anos, a partir do ano de 2016. Desta forma, toda a Educação Básica, da educação infantil ao ensino médio, passou a integrar as políticas públicas de educação para atender aos históricos anseios das camadas populares por educação pública de qualidade.

Em 2013 houve uma alteração na LDB, por meio da Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, que, antecipou a entrada das crianças na escola para quatro anos de idade, conforme explicita o "Art. 6° – É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matricula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". A obrigatoriedade dessa lei passou a vigorar em 2016 com matrículas das crianças que completam quatro anos até dia 31 de março do ano de ingresso. Esse mecanismo jurídico amplia o direito à educação, para atender à etapa da educação infantil.

Fundamentado nesses mesmos princípios, no ano de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, sem vetos pela presidência da república e regulamentado pela Lei Federal nº 13.005 de 2014, com vigência por dez anos, para atender ao disposto no art. 214 da Constituição Federal. Este mais uma vez reforça o direito à educação, trazendo ainda em seu bojo, a pretensão de "fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem". (BRASIL, 2014).

A ampliação da obrigatoriedade da educação infantil encontra ressonância já na primeira meta do PNE que tratou da universalização - até o ano de 2016 - da educação infantil, na pré-

escola - para as crianças de quatro e cinco anos de idade - e ampliação da oferta de educação infantil, em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, ao final da vigência do PNE, em 2024.

Este plano, resultado de importante mobilização da sociedade por meio de conferências realizadas ao longo da primeira década do século XXI, nos moldes da disposição constitucional, tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BARBOSA, et. al, 2014).

Para tal finalidade, o referido Plano precisa atender ao que determina o art. 214 da Constituição Federal no que se refere às suas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, que tem como objetivos centrais:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2014).

Em suma, no contexto atual, essas são as normas gerais que disciplinam o direito à educação, considerando seus níveis, etapas e modalidades de ensino. No entanto, o cerne da questão, objetiva a análise do direito à educação infantil com qualidade, no Plano Municipal de Educação de Ituiutaba, Minas Gerais, o que será abordado nesse texto.

Como apontado anteriormente, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme determina a Constituição Federal. No entanto, ao atribuir as incumbências para a efetivação desse direito, a Constituição determina que os municípios devem atuar de maneira prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, CF). Dessa forma, o acesso ao direito constitucional à educação se inicia com a educação infantil, que deve ser ofertado em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição.

Na mesma direção, o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), determina que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público

assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação". Em complementação, o art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente, assevera que o Estado deve assegurar "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o direito à educação e o dever de educar, nos seguintes termos:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):
> a) pré-escola (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
> b) ensino fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
> c) ensino médio (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
> II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ao analisar os referidos dispositivos legais, é possível constatar e concluir que a legislação atual assegura o direito à educação às crianças de zero a cinco anos de idade, que deve ser garantido por meio do acesso a creches e/ou pré-escolas. E que esse direito foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 – alterada pela Lei nº 12.796/2013, que trouxe avanços significativos na educação infantil, ampliando sua jornada para o tempo integral.

O Plano Nacional de Educação estabelece como meta da educação no nosso país “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”. Para a educação infantil ele prevê a universalização. Porém, vale ressaltar que se trata de uma meta a ser atingida imediatamente, conforme dispõe o art. 1º da Lei nº 13.005/14. A respeito das metas previstas no Plano Nacional de Educação destaca-se:

> Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE [...]

No entanto, passados quase três anos de sua aprovação, esse fato ainda não ocorreu. A questão da qualidade é reiterada nas estratégias e a mencionada lei definiu, para o cumprimento dessa meta, 17 estratégias, dentre elas as direcionadas especificamente para a questão da qualidade:

> 1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.
> 6) Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.
> 8) Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.
> 13) Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Em suma, a própria Lei Federal que disciplina o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes para a universalização da educação infantil até o ano de 2016 (o que ainda não se efetivou) determina que as metas serão alcançadas com o apoio da União, e dos entes federados. Das referidas estratégias, conclui-se que a partir da vigência da Lei n. 13.005/14, novos programas devem ser implementados pelo Governo Federal, com a finalidade de viabilizar a criação de novos estabelecimentos e então possibilitar aumento de número de vagas nas creches e pré-escolas garantindo assim o direito à educação com qualidade.

Ao analisar as estratégias do PMDE de Ituiutaba, percebe-se que este apresenta limites e possibilidades em relação à qualidade da educação. No tocante às possibilidades, há a perspectiva da garantia do atendimento em tempo integral de todas as crianças de 0 a 5 anos até o final da vigência do plano, além disso, propõe a criação de um Conselho de Educação Infantil, para acompanhar a execução das estratégias ao longo da implementação do plano. Embora não faça menção à expansão da rede, propõe construir novas unidades para atender à demanda.

Contudo, no que tange aos limites, constatou-se que não há referências no plano em relação à educação infantil no campo. Quanto à formação continuada dos/as professores/as, apresenta os termos “manter e estimular” o que deixa vaga a perspectiva de efetivação de uma política voltada para qualidade. É necessário questionar: será que já existe uma política de formação de qualidade, articulada com as instituições de ensino superior, planejada em conjunto com os/as profissionais da rede de ensino que valha a pena manter? Como será esse estímulo?

A estratégia de n° 16 ainda é mais preocupante. Ressuscita a Lei de n° 9.608/1998 (Lei do voluntariado), promulgada no auge das propostas neoliberais para a educação no país e propõe “garantir a possibilidade da atuação dos gestores que prestam serviços voluntários em

entidades filantrópicas conveniadas da educação infantil". Ora, mais uma vez cabe indagar: qual a concepção de educação infantil dos/as idealizadores do plano? Quem são esses profissionais que atuam de forma voluntária? Qual a sua formação? Quais os seus interesses? Qual o compromisso com a qualidade da educação? Dependendo da resposta à primeira questão, é possível inferir que não há necessidade de uma formação específica, visto que a concepção de educação é "cuidar". Nessa lógica, as outras questões não fazem sentido.

Enfim, é possível concluir que o PMDE de Ituiutaba apresenta alguns aspectos relevantes para garantir o direito à educação infantil de qualidade, contudo apenas a existência da lei não garante a sua efetivação, é necessário que a sociedade civil e política, os movimentos sociais organizados e pesquisadores/as acompanhem atentamente a sua implementação e questionem os limites aqui apresentados, sob pena de retrocesso na oferta da educação de qualidade socialmente referenciada para etapa no município.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles Silveira; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 25 fev.2017.

BRASIL. CONAE, 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. MEC, Brasília, 2010.

_____.Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-

2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.São Paulo: Saraiva, 2004.

_____.Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. MEC, Brasília, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação: O planejamento Educacional no Brasil. jun. 2011c. Disponível em:<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>.

Acesso em: 25 fev. de 2017.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em

12 de mar. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org,). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Editoras: UFG, Autentica, 2011.

ITUIUTABA. PDME - Lei nº 4.368. De 17 de Julho de 2015, que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba. Disponível em: <http://www.ituiutaba.mg.leg.br/leis/lei-municipal/leis-ordinarias/ano-de-2015/lei-n-4.368/view> Acesso em 25 fev.2017.

<http://www.foradaescolanaopode.org.br/> Acesso em: 31/03/2017

CUIDADOS COM A INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O PENSAMENTO MÉDICO HIGIENISTA NO SÉCULO XIX

Leandro Silva de Paula

Universidade Federal de Ouro Preto

leandroufop204@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho focaliza o discurso médico relacionado à higiene da infância, presente em teses defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no período do segundo reinado, e reflete sobre as principais preocupações, intervenções e representações sociais voltadas para esse tema. Para tanto, dedicou-se à análise de 16 teses, desenvolvidas no formato dissertativo, que tinham o intuito de conferir o título de médico aos alunos dessa faculdade, oriundos de diferentes regiões do Brasil. Em um primeiro momento, essas teses mereceram um tratamento individual, para que mais tarde fossem articuladas umas com as outras. O cruzamento dessas fontes foi fundamental para uma melhor compreensão do discurso médico do século XIX, com todas as suas "certezas" e contradições. Percebeu-se que cumprimento e fiscalização das diversas ações implementadas e modelos comportamentais a serem adotados em atenção ao desenvolvimento da criança eram defendidos pelos médicos como de responsabilidade principal da família, dos médicos e da instituição escolar. Refletindo sobre esse contexto, este trabalho culminou-se na compreensão de como o discurso médico conformado pelo pensamento higienista pretendia, com relação à higiene da infância, disciplinar e educar a sociedade, intervindo nos seus hábitos e comportamentos, julgando torná-los saudáveis, morais e higiênicos.

Palavras-chaves: Higiene da Infância; Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; Educação no Império.

INTRODUÇÃO

Durante todo o século XIX foi ocorrendo a ampliação dos horizontes da ciência médica: temas como a preocupação com a localização de cemitérios, com a circulação de pessoas, o controle dos espaços físicos, os cuidados necessários com as crianças e as mulheres tornam-se relevantes problemas a serem refletidos pela medicina. Toda essa ampliação dos domínios da medicina possibilitou o fortalecimento de um saber que ambicionava produzir um novo modelo - um padrão ideal para a nação brasileira: o do homem e o da cidade higienizada. Cidades como o Rio de Janeiro, no início do século XIX, passavam por uma série de problemas higiênicos e

sanitários, o que fez com que o conhecimento médico desenvolvesse uma política científica que oferecesse um modelo de transformação à sociedade. No entanto, em muitos aspectos, o modelo europeu de civilização, referência dos médicos no XIX, se contrastava fortemente com os costumes da sociedade oitocentista brasileira, que não correspondiam às representações médicas de uma sociedade ideal e higiênica.

Gondra (2004) afirma que nas faculdades de medicina do Brasil, foram produzidas diversas teses ao longo do século XIX que refletiam sobre os problemas sociais e higiênicos deste período. O discurso médico, produzido pelas faculdades de medicina criadas nas primeiras décadas do século XIX, se legitimava como uma forma de conhecimento capaz de ditar comportamentos apropriados e condenar atitudes inapropriadas em nome da higiene. O intuito desta pesquisa1 é justamente identificar as principais preocupações, intervenções e modelos de comportamento existentes nas teses escritas por médicos oitocentistas. O foco da análise será os cuidados com a infância e com a higiene no ambiente escolar.

CUIDADOS COM A INFÂNCIA

Analisando as fontes, encontram-se nessas teses médicas um conjunto de preocupações, intervenções e representações sociais, sob o propósito de educação da higiene da infância. Esses investimentos médicos, muitas vezes, são expressos sob a forma de denúncias de desobediências de indivíduos e instituições a um ideal higiênico, ou então como sugestões de procedimentos higiênicos, culminando na idealização de modelos de comportamentos morais a serem seguidos, cujo cumprimento é assegurado mediante o estabelecimento de responsabilidades à família, à sociedade e à escola. Observou-se que, segundo o discurso desses médicos da Faculdade do RJ, os cuidados necessários à preservação da higiene infantil deveriam iniciar-se na gravidez, estendendo-se até o período escolar/puberdade. Os cuidados com a primeira infância englobavam desde a gravidez, o parto, a amamentação, os banhos, a escolha das vestimentas, o sono, a vacinação até os cuidados com os dentes. Esses doutores

[1] Este trabalho apresenta os resultados obtidos na minha dissertação de mestrado defendida pela UFJF e intitulada " Higiene, educação e cuidados com a infância: o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1840-1882).

atribuíam os cuidados nessa fase especialmente à figura materna, mas não descartando o envolvimento dos outros membros da família.

A propósito da segunda infância, fase que compreende o período escolar da criança e a puberdade, os doutores da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro criaram todo um discurso preocupado com a saúde das crianças no ambiente escolar, intervindo em diversos aspectos como: a rotina de estudos, o vestuário, os banhos diários, a quantidade e qualidade do consumo de alimentos e bebidas, a indicação dos exercícios físicos mais apropriados para cada idade e cada sexo. Chegam, além disso, a ditarem modelos de comportamento que julgam convenientes aos diretores e educadores, relacionados à disciplina e ao convívio com os alunos.

HIGIENE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Através dos estudos realizados por esta pesquisa, percebeu-se que os estabelecimentos escolares no século XIX possuem muitas regras, objetos de intensa preocupação dos médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, durante o período oitocentista. Foucault (2009), lembrando da arquitetura escolar, da disposição dos espaços e das repartições dos quartos nos internatos, constata que o próprio edifício escolar no século XIX, atendendo ao pensamento de moldar os indivíduos a um modelo desejado para formação da nação, funcionava como um aparelho de vigiar e punir os educandos.

Foucault (2009) diz que através de uma espécie de encarceramento, como ocorre nos colégios, nos quartéis e nas fábricas, a disciplina distribui os indivíduos em espaços. Foucault (2009) conta que além da clausura é necessário repartir os corpos, impedir a circulação difusa dos indivíduos e saber como e onde localizar cada pessoa para que se possa manter uma vigilância constante,“ a disciplina organiza um espaço analítico”.(FOUCAULT, 2009, 138)

Em Vigiar e Punir (2009), Foucault menciona que a disciplina individualiza os corpos distribuindo-os e os fazendo circular em uma rede de relações. Nos exemplifica dizendo que, nas escolas, a ordenação por filas, alinhamento das classes por idade, a hierarquia do saber e das capacidades dos alunos, permite uma organização do tempo e da aprendizagem. O controle dos horários no ambiente escolar divide o tempo de forma que não haja tempo ocioso.“ O corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber”. (FOUCAULT, 2009, 149)

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores,se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 2009, 164)

Nas teses médicas em estudo, vê-se um discurso que tanto critica determinadas ações da escola, quanto intervém sobre elas com o apontamento de novas medidas sejam higiênicas, sejam disciplinares, com vistas a instituições de ensino modelos.

Doutor Machado (1874) em sua tese de conclusão, demonstra uma intensa preocupação em emitir diversas regras higiênicas necessárias à educação moral e intelectual dentro dos colégios.

> E como neste período da vida humana a educação intellectual exige que os meninos freqüentem assiduamente os estabelecimentos de instrução, estudando a hygiene dos collegios, teremos traçado um esboço da hygiene da segunda infância. (MACHADO, 1874, p. 25).

Para Coutinho (1857), a vigilância higiênica por parte de professores e diretores no ambiente escolar deve ser rigorosa. Já Andrada Júnior (1855) considera a inspeção higiênica dos colégios tão imprescindível quanto a de ambientes como prisões, hospitais e aquartelamentos militares. Julga, então, necessários todos os cuidados por parte das autoridades para a prevenção de moléstias no convívio dos estabelecimentos escolares.

Cunha (1854) defende que os estabelecimentos destinados à educação devem ser asseados, espaçosos, de um ar são, dotados de um pátio grande para a realização de exercícios físicos e devem dividir os seus educandos em turmas, conforme a idade. Por sua vez, Armonde (1874) constata, em sua tese, que não existe nenhum estabelecimento voltado para a educação popular que seja modelo, tendo um tratado de educação adaptado às circunstancias especiais do Brasil. Critica o fato de edifícios inapropriados constituírem um dos motivos para a educação

physica ser incompleta nos externatos voltados para a instrução pública primária. Reclamando como função do governo assegurar à sociedade estabelecimentos de ensino em posição e condição salubre, aponta que educandos aglomeram-se em prédios acanhados, sem pátios e sem circulação de ar. Apesar disso, ele faz alguns elogios e aponta instituições que possuem qualidades necessárias ao fim a que se prestam, como o o Lyceu de Artes e Ofícios da Corte, o "Collegio de Pedro II" e a Escola Militar. "Quanto a Escola Militar, a vastidão dos salões que servem de alojamento aos jovens, e a sua boa ventilação, fazendo com que as moléstias infecciosas alli nunca encontrem guarida, são condições muito satisfactorias para o hygienista que a visitar." Acerca do "Collegio Dom Pedro II", considera-o abrigado em edifício de progressiva melhora: com condições higiênicas satisfatórias e dotado de vasto salão e pátio.

Alguns médicos analisados2 defendem o pensamento, muito comum à época, de as crianças frequentarem os externatos até serem habilitadas nas primeiras letras, ingressando nos internatos, somente após essa etapa. No entanto, ao estabelecer a idade ideal para que a criança seja admitida nos internatos, os médicos não chegam a um consenso. Machado (1874) defende a idéia de que nos primeiros anos de vida a criança precisa dos carinhos paternos. Para ele, somente após os 10 anos de idade é que ela adquire resistência e condições de se defender do meio externo, momento em que a inteligência passa a ter proveitos mais sérios e continuados. "Antes dos dez annos a lei deveria impedir a admissão dos meninos nos internatos, tão funesto é um tal systhema para seu perfeito desinvolvimento physico e moral". (MACHADO, 1874, p. 25). Já doutor Coutinho (1857), recomenda a idade de 8 anos para o ingresso das crianças nos internatos, e os doutores Guimarães (1858) e Gomes (1852) recomendam a idade de 7 anos. Guimarães acredita que antes dessa idade os órgãos do corpo irritam-se facilmente, e Gomes entende que antes dela, o colégio enfraquece a inteligência dos meninos ao invés de desenvolvê-la.

Andrada Junior (1855) entende que, em alguns casos, crianças menores de 4 anos podem frequentar os externatos, enquanto a outras é recomendado maior tempo na habitação paterna, dedicadas ao exercício corporal e a lições de moral e religião. Andrada Júnior (1855) menciona ser necessário que a criança tenha o desejo de entrar no corpo escolástico, sendo a partir de então submetida a uma inspeção médica e moral.

---

[2] Machado (1874); Guimarães (1858); Andrada Júnior (1855); Coutinho (1857).

Gomes (1852) e Mafra (1855) mencionam que os colégios impõem aos educandos de idades diferentes mesmas regras higiênicas e disciplinares. Gomes constata que é estabelecido o mesmo tempo de duração do recreio, dos estudos, dos exercícios físicos e do repouso a crianças e adolescentes. Sugere em sua tese que os exercícios físicos sejam adequados a cada idade e que os alunos mais novos durmam mais que os mais velhos. Mafra denuncia o rigor do regime dos colégios, condenando-os por comprometer o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, ao invés de formá-las como cidadãos inteligentes e vigorosos para a sociedade.

> Submeter as crianças diariamente e por tempo immenso, como soe dar-se em nossos collegios, á severidade e rigor, e, muitas vezes, aos caprichos e á impaciência de mestres e inspectores de estudos que os condemnam, estes ao silencio e immobilidade, aquelles a um esforço sobrenatural de seu fraco espírito debaixo da impressão constante do medo: Não é obstar poderosamente ao seu desenvolvimento physico e espiritual? Não é definhar-lhes o corpo, matar-lhes a intelligencia, e formar para a sociedade cidadãos pouco duradouros, e inúteis quando não perniciosos? (MAFRA, 1855, p. 4).

Para o bom funcionamento dos externatos, Machado (1874) recomenda não obrigarem as crianças a estudarem mais do que 3 horas seguidas, sem uma recreação, e evitar que os estudos aconteçam antes de uma hora após as refeições pesadas. Pontua que em tempo de calor não é aconselhável a realização de trabalhos no período de 11 horas a 14 horas, entendendo que esse clima provoca a preguiça intelectual e física, além de levar os alunos, aglomerados, a suarem muito. Faz também uma crítica à falta dos exercícios musculares nos colégios, à estrutura física dos internatos e à alimentação dos pensionistas. Reclama, por fim, mudanças para os colégios, ressaltando o papel fundamental da ciência para o sucesso da educação das crianças.

Guimarães (1858) desenvolve também todo um discurso preocupado com a saúde das crianças dentro dos internatos, chegando a estabelecer uma rotina para o cumprimento das atividades:

> Levantar as seis horas da manha e deitar as dez da noite – quatro horas de estudo ou de repetições, três horas de curso, duas horas de refeição, uma hora para banhos e cuidados de asseio, uma para música e artes, uma hora de gymnastica, quatro horas para jogos, esculputura e artes mecânicas. (GUIMARÃES, 1858, p. 65).

Guimarães ainda desaconselha a dedicação dos internos a trabalhos prolongados durante a noite, notando a luz artificial como prejudicial à visão, devido a sua coloração e fraqueza. Chega a recomendar a instalação de luz branca, fixa e abundante na sala de estudos.

Alguns médicos como Portugal (1853), Cunha (1854) e Machado (1874) alertam que o rigor dos internatos, em impedir a criança do contato com o ambiente externo, leva-a ao vício do onanismo e a outras imoralidades. Machado (1874) assevera que os internatos são fontes de males, que provocam a degradação física, moral e intelectual. "Feliz o pai que póde livrar seus filhos das emanações pestiferas destas casas de negócio, que se pavoneam com o titulo de estabelecimento de educação!" (MACHADO, 1874, p. 26). Ele relata ter feito a constatação de o nível de moralidade no Brasil ser muito baixo, principalmente nas classes médias e superiores, pelo fato de terem recebido a educação nos internatos, instituições propícias aos vícios do onanismo e da pederastia, mediante a falta de empenho dos educadores em combater as imoralidades.

> Se uma guerra estrangeira ameaça a honra e a integridade de um paiz, se a peste ou a fome o devastam, os governos se acham authorisados a lançar mão de extremos recursos, firmados no salutar principio salus populi, suprema lex; entretanto a mocidade inteira de uma nação é sacrificada cruelmente: a sua saúde, os seus costumes se perdem, e os governos não se atrevem a pôr limites a um desastroso commercio que mata physica e moralmente a nova geração destinada a receber o precioso legado dos proceres, e a empunhar em breve tempo o leme do Estado. A peste, a fome e a guerra são males transitórios, o internato, porém, permanece: é moléstia habitual das sociedades modernas. (MACHADO, 1874, p. 84)

Machado (1874) afirma que as crianças que estudam nos colégios internos são mais tristes que as aquelas de estabelecimentos de regime misto, ou seja, aquelas que passam um tempo em casa e outro na escola. Na visão desse médico os internatos não permitem que os educandos familiarizem-se com o mundo externo, de modo que os meninos, ao saírem, não têm critérios para escolher a mulher que os acompanhará por toda a sua vida. Ademais, ele considera que, nessa idade, a educação relacionada aos carinhos e ao amor só pode ser cumprida pela família, e não pelos internatos leigos e religiosos. Ele defende que a falta da mãe deixa uma "marca" na "educação do coração". Em sua tese, ele demonstra o desejo de que o chefe do Estado, responsável pelo progresso da pátria, tivesse olhos para os jovens dos internatos.

> Sujeitar os internatos a um regimen interno commum, traçado de accordo com os princípios hygienicos já discutidos, submette-los à mais severa vigilância, impor multas avultadas aos directores que não o executarem à risca, ordenar o fechamento daquelles cujos proprietários reincidirem varias vezes, e favorecer sobretudo a generalisação dos externatos na corte, e a creação de lycêos nas províncias, eis os meios que podem conseguir a mais salutar reforma em nosso systhema de educação nacional. (MACHADO, 1874, p. 85).

Com relação ao contato de meninos com meninas, Armonde (1874), único médico a abordar o assunto, dentre os médicos a cujas teses dedica-se este trabalho, considera que, apesar de os regulamentos proibirem a união de sexos diferentes nos ambientes escolares, não enxerga nenhuma inconveniência nisso. Entende, pelo contrário, que esse convívio possibilite o desenvolvimento de hábitos respeitosos entre os dois sexos, permitindo ainda que os meninos percam o acanhamento em relação às meninas.

Machado compreende que seja impossível corrigir todos os erros do internato, impedindo que internos de diferentes índoles e vícios, que mantêm uma convivência íntima, influenciem uns aos outros, mas acredita que seja possível atenuar os inconvenientes, educando-os sob os preceitos da boa higiene e de uma severa moral.

> [...] nos internatos o menino habitua-se à obediência, que degenera em servilismo, à hyprocisia e à astucia; aprende a ocultar as suas más qualidades, a reprimir as paixões pelo medo dos castigos, e não por motivos nobres e desinteressados. (MACHADO, 1874, p. 62).

Visando evitar e controlar o vício do onanismo, Portugal (1853) recomenda o aumento dos números de recreios e dos exercícios ginásticos, para distrair os internos. Já Cunha (1854) adverte que eles devem ser separados por idades, de forma que não possam ter contato uns com os outros em nenhum ambiente do colégio, principalmente no dormitório. “Estas precauções impedirão os entretenimentos secretos dos alumnos entre si; entretenimentos tão perigosos, por isso que tendem à communicação mútua de seus defeitos, seus vícios ou maus hábitos.” (CUNHA, 1854, p. 26). Esta preocupação dos médicos com a separação dos dormitórios ilustra bem a ideia de Foucault (2009) que enxerga o próprio edifício da escola como um aparelho de vigiar, sendo que os quartos deveriam ficar repartidos para um melhor controle.

> Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência. (FOUCAULT, 2009, 170).

Foucault em Vigiar e Punir (2009) fala da formação de uma sociedade disciplinar no movimento que vai da quarentena social, até o panoptismo. Nessa obra ele traz a tona a figura do panóptico, que mostra a relação de vigilância entre ser visto, sem nunca ver e ver, sem ser visto. Foucault diz que qualquer indivíduo pode exercer a vigilância, como por exemplo, um diretor no ambiente escolar, algum familiar ou mesmo um amigo. Ele diz que as instituições panopticas não precisam usar a força para obrigar as pessoas ao bom comportamento, sendo necessário apenas separações nítidas dos corpos no espaço.

> (...) O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor do que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2009, 190)

Foucault (2009) defende a ideia de que a disciplina não pode se identificar como uma instituição nem como um aparelho.

> A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições especializadas (as penitenciarias, ou as casas de correção do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais)(...) (FOUCAULT, 2009, 203).

Foucault (2009) diz que o poder disciplinar é indiscreto, por estar em toda parte e discreto, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. Ele diz que na escola e no exército diversos são os motivos que resultam em punição: atrasos, desatenção, negligência, desobediência, corpos higienicamente reprováveis, etc. Complementa dizendo que as punições vão desde castigos físicos a privações e humilhações. Menciona também, que o castigo disciplinar tem a função corretiva e que a correção ocorre através da gratificação e da sanção.

> Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparações, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve almejar. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” do indivíduo. Fazer funcionar, através dessa medida valorizadora a coação de uma conformidade a produzir. (FOUCAULT, 2009, 175-176).

Pode se observar essas ideias na tese de Cunha (1854) que ensina a manter a ordem, através de uma disciplina ativa, zelosa e inflexível, quando se tem as crianças reunidas em grande número e em um mesmo lugar. Para Cunha, isso abrange os costumes, os estudos, os

exercícios do corpo, a alimentação e a punição. Acrescenta que punições particulares, em público ou mediante isolamento de determinados alunos durante a refeição, ou a privação de determinadas comidas, são recomendadas. Todavia, desaconselha os castigos corporais3.

Cunha condena as saídas e comunicações dos alunos com o exterior dos colégios, o que segundo ele contribui para a perda dos costumes, como o gosto pelo trabalho. Preconiza a mais ativa vigilância para impedir a introdução de romances e outras obras imorais nos estabelecimentos de ensino. Adverte que as saídas dos meninos dos colégios permitem que tenham o conhecimento dessas que, para ele, os levam ao desinteresse pelos estudos, lançando-os em um mundo corrompido. Sendo assim, recomenda que os educandos não deixem o colégio antes de concluída a sua educação. Menciona que os pais devem visitar os seus filhos durante suas recreações de quinze em quinze dias. Tornando-se essa lei muito severa ao vigorar, Cunha indica a permissão das saídas em tempo de férias, e que os pais recebam uma instrução particular sobre o que devem fazer para não contrariarem o sistema de educação seguido no internato.

Atentos, então, a todo o regime disciplinar dos estabelecimentos de ensino, os médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro do período oitocentista reservam ainda em suas teses a preocupação em também prescrever modelos de comportamento aos diretores e educadores. Andrada Junior (1855) defende que o diretor deve dispor de um fundo de erudição para incutir nos educandos, e os professores, para conservarem a integridade destes, devem ser mais companheiros do que ásperos. Coutinho (1857) e Gomes (1852), da mesma forma, consideram que os professores e diretores precisam impor respeito aos alunos, de forma serena. Este último entende que os educadores devem ser joviais e de pouco rigor. Até mesmo na hora de castigar as crianças, eles devem mostrar, com amizade, que o castigo irá trazer-lhes benefícios.

Os médicos Machado (1874) e Guimarães (1858) lamentam que nos colégios os diretores, muitas vezes, sejam ásperos e não demonstrem amor aos educandos, o que segundo ele gera um desgosto recíproco. Defende que, além da vocação, devem possuir um comportamento moral. Serem casados e pai de família são condições fundamentais, apontadas por ele para a missão de ser educador. Doutor Machado (1874) nota que os castigos físicos,

---

[3] Armonde (1874) também se opõe aos castigos físicos nas escolas, mas, diferente de Cunha (1854), condena aqueles que privam as crianças de comida e de diversão, criticando a falta de recompensas a elas na escola.

infelizmente, continuam uma prática comum, de modo que o professorado ao adotar o castigo da “voz do pau” não consegue corrigir os educandos, mas sim infundir neles o medo, o servilismo e o ódio.

CONCLUSÃO

Voltando para o passado, tentando resgatar nossa memória, percebe-se como o discurso médico no século XIX, enfocando a higiene da infância, envolveu-se com a configuração social nesse momento, exercendo um papel fortemente educativo, ao sugerir práticas e comportamentos mais saudáveis à sociedade. Tudo isso se oferece à constatação de que o discurso médico oitocentista possuía o intuito de formar indivíduos morais e fisicamente saudáveis para a nação. Sob um discurso moralizante, os doutores ora compreendem como devida a culpabilização das crianças pela degradação física, moral e intelectual, ora dos educadores e da família em não cumprirem eficientemente o papel de educá-las.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2009, 36. edição. Tradução de Raquel Ramalhete.

GONDRA, José Gonçalves. Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

FONTES CONSULTADAS

ANDRADA JUNIOR, José Bonifácio Caldeira de. Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos, sciencias accessorias do calor animal, sciencias cirurgicas quaes são os casos que reclamão a operação da cataracta, e qual o melhor methodo de pratica-la, sciencias medicas infecções e contagios. 1855. Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1855.

ARMONDE, Amaro Ferreira das Neves. Da educação physica, intelectual e moral da mocidade no Rio de Janeiro da sua influencia sobre a saúde. (1874). Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1874.

COUTINHO, Candido Teixeira de Azeredo. I. Esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos. Regras principaes tendentes á conservação da saude, e do desenvolvimento das forças physica e intellectuaes, segundo as quaes se devem regular os nossos collegios. II. Causas da phthisica pulmonar no Rio de Janeiro, suas variedades e seu tratamento. III. Será conveniente empregar-se o chloroformio durante os partos naturaes? IV. Do ar atmospherico, sua composição e modo de o analysar. (1857). Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1857.

CUNHA, Balbino Candido da. Primeiro ponto: sciencias accessorias: da Asphyxia em geral, suas causas, e signaes; e em particular da Asphyxia pelo vapor de carvão; e seu tratamento. Segundo ponto: sciencias cirurgicas: diagnostico das hemorrhagias traumaticas. Terceiro ponto: sciencias medicas, esboço de uma hygiene dos collegios applicavel aos nossos; regras principais tendentes á conservação da saude e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes, segundo as quaes se devem regular os nossos collegios. (1854). Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1854.

GOMES, Antonio Francisco. Influencia da educação physica do homem diagnostico differencial dos aneurismas do vomito preto, e suas variedades na febre amarella e da cor anafella da pelle na mesma molestia. 1852.Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1852.

GUIMARÃES, Antenor Augusto Ribeiro. Dissertação sobre hygiene nos collegios: esboço das regras principaes, tendentes a conservação da saúde, e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes segundo as quaes se devem reger os nossos collegios. 1858. Tese - Faculdade de Medicina, Rio de Janeiro, 1858.

MACHADO, João da Matta. Educação physica, moral e intelectual da mocidade no Rio de Janeiro, e da sua influência sobre a saúde. 1874. 55 f. Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1874.

MAFRA, Joaquim José de Oliveira. I. Esboço de uma hygiene de collegios, applicavel aos nossos: regras principaes, tendentes á conservação da saude, e ao desenvolvimento das forças physicas e intellectuaes, segundo as quaes se devem reger os nossos collegios. II. O diagnostico e tratamento do cancro venereo. III. elephantiasis dos Arabes suas caisas e seu tratamento IV. Electricidade animal. (1855). Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1855.

PORTUGAL, Antonio Nunes de Gouvêa. I. Influência da educação physica do homem. II. Da physiologia da medulla spinal: theoria dos movimentos reflexos. III. Do apparelho em que figura ou deve figurar o baço e que deduções se podem tirar de sua estructura para seus usos e funcções. (1853). Tese - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 1853.

CURRÍCULO EM DESCOMPASSO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Leonor Pio Borges de Toledo,

PUC-Rio

leonor@puc-rio.br

Marta Nidia Varella Gomes Maia

PUC-Rio

marta965@globo.com

RESUMO

Este texto propõe-se a, considerando os marcos legais da educação ambiental e da Educação Infantil, estabelecer diálogos entre duas pesquisas (Toledo, 2010; Maia, 2016), ampliando e articulando seus achados. A legislação brasileira compreende a Educação Ambiental (BRASIL, 1999) como prática educativa integrada que deve ser desenvolvida de forma contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) uma concepção expressa de currículo e de eixos norteadores da sua pedagogia. A partir da legislação vigente, desenvolveram-se as pesquisas de Toledo (2010) e de Maia (2016). A primeira investigou, em um estudo de inspiração etnográfica, as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza em uma escola pública de Educação Infantil, procurando identificar as práticas escolares que envolvem a natureza na Educação Infantil e compreender se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com a natureza. A pesquisa de Maia (2016) teve como objeto de estudo o currículo na Educação Infantil em sua relação com datas comemorativas através da escuta de crianças e profissionais de duas unidades de Educação Infantil, uma de atendimento exclusivo dessa etapa e uma um que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na tessitura dos achados das pesquisas, este trabalho problematiza as práticas cotidianas de educação ambiental nas escolas de Educação Infantil, à luz das concepções de currículo e de educação ambiental.

Palavras-chaves: Educação Ambiental; Crianças; Educação Infantil; Currículo; Escola.

> A criança que você pôs no mundo pesa dez libras. É feita com oito libras de água e um punhado de carbono, cálcio, azoto, sulfato, fósforo, potássio e ferro. Você deu à luz a oito libras de água e duas libras de cinzas. Assim cada gota de seu filho era o

> vapor da nuvem, o cristal da neve, da bruma, do orvalho, da água nascente e da lama de um esgoto. Milhares de combinações possíveis de cada átomo de carbono ou de azoto. Você apenas reuniu o que já existia (Korczak, 1983, p. 31).

DA EMERGÊNCIA DE EMPREENDERMOS A CULTURA EM FAVOR DA NOSSA PRÓPRIA NATUREZA

Somos, humanos, apenas uma entre as muitas espécies de seres vivos que habitam a Terra. No entanto, a crise de emergência planetária, evidenciada pelo aumento da pobreza, degradação humana e ambiental e violência, indica que as relações estabelecidas entre humanos e natureza nos últimos dois séculos, pautadas no antropocentrismo e na exploração desenfreada da natureza, trouxeram desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal (TIRIBA, 2006). Na contramão dessa corrente, é preciso encarar a ferida narcísica e, primeiro, deixar o antropocentrismo: o ser humano não é o senhor das espécies, mas uma entre tantas. Segundo, assumir que o ser humano é tão ser de cultura quanto de natureza. É disso que fala a epígrafe desse texto.

As crianças, por essa perspectiva, são a nossa espécie se renovando sobre a Terra (TIRIBA, 2006). O campo da Educação Infantil, frente à situação de crise ambiental, vem se deparando com o desafio de educar as crianças na perspectiva da construção de relações sustentáveis dos seres humanos consigo, com os outros seres humanos e com o mundo (GUATTARI, 2007), o que demanda outra forma de relação com a natureza que não a dos últimos séculos, estabelecida sob a égide do paradigma cartesiano.

É no contexto da indução de mudanças assumido pelas políticas públicas que se insere a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Instituída pela lei 9.795 de 1999, a educação ambiental é direito de todos e deve ser desenvolvida pelas instituições de ensino públicas e privadas no âmbito dos currículos, de forma integrada, desde a Educação Infantil (BRASIL, 1999). É definida no artigo 2º como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999:1).

Dentre seus princípios básicosdestacam-se: a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; e a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e

globais (BRASIL, 1999, artigo 4º). Tais princípios articulam-se com os objetivos da educação ambientalexplicitados no artigo 5º, dentre os quais estão

> I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
> III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social (BRASIL, 1999:1).

As leis determinam e expressam políticas, mas não bastam para que elas se concretizem. No caso da Educação Infantilestudos mostram que, apesar das políticas de indução, a qualidade do atendimento oferecido às crianças ainda está distante do que se tem como ideal, no que tange a uma gama de aspectosque vão das condições dos espaços e acervos à formação dos profissionais(CAMPOS et alli, 2011; NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011; NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI, uma concepção expressa de currículo e de eixos norteadores da sua pedagogia, a saber: as interações e a brincadeira, prevendo que se garanta "a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais" (BRASIL, 2010, art. 9º).

Este trabalho se insere na interface dos campos da Educação Ambiental e Educação Infantil e pretende, com o diálogo entre as pesquisas de Toledo (2010) e Maia (2016), problematizar as práticas de educação ambiental na escola a partir da discussão de currículo na Educação Infantil visto que este, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), está organizado segundo campos de experiências. No encontro das duas pesquisas pretendemos evidenciar descompassos do currículo da Educação Infantil na formação dos sujeitos na sua integralidade, em particular na sua relação com o ambiente natural, como também apontar brechas e possibilidades.

ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS: O QUE BUSCAM AS PESQUISAS

Toledo (2010) investigou as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza em uma escola pública de Educação Infantil, situada em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Foram seus objetivos identificar as práticas escolares que envolvem a natureza na Educação Infantil e compreender se essas práticas favorecem a construção de relações subjetivas de proximidade e pertencimento das crianças com a natureza. A escola pesquisada foi indicada pela Secretaria de Educação do município por ter um espaço

privilegiado, com a presença de diversos elementos naturais e por realizar atividades de educação ambiental. O estudo, de inspiração etnográfica, teve como estratégia metodológica a observação sistemática do cotidiano de uma turma de crianças de quatro anos.

A entrada no campo foi acompanhada por concepções que contribuíram para construir significados sobre as observações, entre elas: a indissociabilidade das dimensões afetiva, cognitiva e motora na constituição do ser humano (WALLON, 2007); o conhecimento corpóreo (enão representativo), que inclui as sensações, os sentimentos e emoções, além da dimensão racional (MATURANA, 2005); e a de que a educação é um processo que ocorre num espaço de convivência, o que implica um ambiente acolhedor e de reconhecimento da alteridade (idem). A pesquisa teve a contribuição da Sociologia da Infância com o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças não introjetam a cultura na qual vivem mas, de forma criativa e inovadora, se apropriam da cultura do mundo e contribuem para a sua produção e transformação (CORSARO e MOLINARI, 2005). E, por fim, o documento "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" (CAMPOS eROSEMBERG, 1995), também tomado como referência, afirma o direito das crianças ao contato com a natureza; ao movimento em espaços amplos; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; expressar seus sentimentos e ter proteção, afeto e amizade; entre outros.

A pesquisa de Maia (2016) investigou o currículo na Educação Infantil em sua relação com datas comemorativas através da escuta de crianças e profissionais de duas unidades de Educação Infantil, uma de atendimento exclusivo dessa etapa e uma que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Junto a observação das práticas, as crianças foram ouvidas em atividades livres, em atividades dirigidas pelas professoras e em rodas de conversa específicas da pesquisa. Os profissionais foram ouvidos em conversas informais e em entrevista coletiva. Os dados obtidos foram analisados na apreciação teórica frente aos registros da pesquisa empírica em busca de conclusões e contribuições ao tema do currículo.

A pesquisa se ancorou teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural com Bakhtin (2012) e Benjamin (2002), tomando como aspecto constitutivo dos sujeitos a relação social. De acordo com Bakhtin (2012), até mesmo própria consciência é social.

A compreensão sobre a infância, as crianças e a forma como se apropriam da cultura é a contribuição da Sociologia da Infância, que a entende como "uma categoria social estrutural permanente pela qual todas as crianças passam" e como um espaço social que acolhe e recebe a criança nascida para incluí-la, sendo uma categoria que não desaparece socialmente para receber as novas gerações (QVORTRUP, 2010, p.638). Infância que "partilha a mesma experiência histórica" e que lhe gera uma consciência comum" de acordo com Sarmento (2005, p.364).

Ambas as pesquisas trataram do currículo da Educação Infantil partindo pontos diferentes: Toledo (2010) parte da educação ambiental e Maia (2016) das datas comemorativas. As duas encontraram ambientes que tendem ao favorecimento da execução de um currículo limitador das possibilidades e potencialidades da criança, centrado na formação escolar ou escolaresca como denomina Leite Filho4 (2015 In MAIA, 2016, p.53).

Colocando em diálogo as análises das pesquisas e ampliando suas reflexões é possível gerar novos dados sobre os quais se pode produzir outras análises, que compõem o cerne desse trabalho. O diálogo é tecido entre duas produções acadêmicas que se complementam em sua intencionalidade de contribuir para o debate, sempre necessário, sobre o currículo da Educação Infantil, as práticas de educação ambiental, as infâncias, as criançase a percepção sobre o ambiente natural no qual vivem e sobre o qual criam.

Quanto aos resultados, a pesquisa de Toledo (2010) evidenciou que, no contexto estudado, as atividades oferecidas às crianças são coerentes com uma concepção de aprendizado mental, que precisa que o corpo esteja contido e concentrado. As atividades apresentavam caráter instrucional, desconsiderando as singularidades e corpos das crianças, relegados a instrumento manuseado pelo adulto. Eram privilegiadas atividades individuais, contribuindo para a contenção corporal e desfavorecendo as relações cooperativas e criativas entre as crianças. No que tange à natureza, é fundamental a proposta da escola de apresentar às crianças a questão do esgotamento dos recursos naturais, embora nelas permanecesse uma postura antropocêntrica. Seria interessante que as propostas em geral incluíssem a dimensão da experiência no processo de aprendizagem das crianças, privilegiando não só a cognição, como a afetividade e motricidade, além da apreciação estética.

[4] Em entrevista concedida para a pesquisa de Maia, 2016.

As crianças têm dificuldade em relacionar o que comem com a natureza. Alimentos consumidos em estado próximo ao natural, como arroz, feijão e frutas, são reconhecidos pelas crianças como natureza. Mas alimentos que, em sua forma de consumo foram modificados pelo ser humano, como o milho do qual se faz fubá, não são reconhecidos pelas crianças como natureza. As crianças também tiveram dificuldade em afirmar que a água que sai da torneira do banheiro é natureza, e em definir a diferença entre a madeira da árvore e a da casa de bonecas. Tais fatos parecem indicar que as crianças não compreendem que a natureza é modificada pelo ser humano para atender às suas necessidades, nem como isso ocorre.

Na escola pesquisada por Toledo (2010) as crianças não têm garantido o direito de estar no pátio diariamente. A ida ao pátio é considerada um prêmio – portanto relacionado ao mérito, e não ao direito. É necessário assegurar às crianças o usufruto desses direitos.

Articulando as dimensões micro e macro - o contexto escolar à questão ambiental - as análises traçam o contorno de uma situação incoerente: ao mesmo tempo em que a questão ambiental é cada dia mais urgente, a escola continua a ensinar às crianças uma forma de se relacionar com a natureza inadequada, que não contempla nem a apreciação estética, nem o cuidado, nem o afeto.

A pesquisa de Maia (2016) revela dois tipos de currículo, um conservador e um atualizado. O currículo conservador se caracteriza por ser pré-concebido, baseado em uma criança padrão, visando à preparação para o Ensino Fundamental. O currículo atualizado se encontra em elaboração contínua centrado nas demandas e características das crianças reais com as quais a escola lida, identificado com as DCNEI e as elaborações teóricas que lhe dão sustentação. No entanto, um olhar mais cuidadoso evidencia a convivência de concepções conservadoras e atualizadas que repercutem nas práticas. Revela-se que o currículo, assim como seus sujeitos, contém ambiguidades que, se por um lado o mantém atrelado a um passado e a uma tradição, por outro lado o potencializa à abertura ao novo, ao inacabado e a tessitura contínua. Em ambos os currículos são constatadas ambivalências: no currículo conservador há indícios de práticas atualizadas, assim como no currículo atualizado persistem práticas conservadoras. Essa evidência aponta para a incompletude que nos constitui e constitui nossas práticas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, OS CURRÍCULOS, AS PRÁTICAS

Toledo (2010) e Maia (2016) encontram em suas pesquisas espaços e práticas que não dialogam com a perspectiva da educação ambiental, que compõem um desenho curricular no qual predomina a aprendizagem escolar para a própria escola. A começar pelos prédios nos quais as escolas pesquisadas estão instaladas, é possível identificar o lugar que a natureza ocupa nos currículos e nas práticas. Maia (2016) aponta que, mesmo na escola exclusiva de Educação Infantil observada, designada como escola A,instalada em um prédio construído para abrigar essa escola, o contato com a natureza era quase inexistente. Um prédio vertical no qual as crianças transitam por altos corredores e veem a luz do sol pelas janelas das salas. O pátio se localiza no térreo, embaixo do prédio, cercado por paredes, a que inclusive o separa do corredor de entrada. O limite do sol é o portão de entrada. Um pequeno pátio descoberto no qual se encontra um canteiro com plantas em parte do seu entorno, é acessado a partir de um outro portão que só é aberto por solicitação das professoras. Este pátio se encontra como algo a parte do conjunto de concreto que abriga a unidade. A outra escola, designada como escola B, na qual se realizou a pesquisa de Maia, também é caracterizada como um grande conjunto erguido em concreto, porém todo rodeado de pátios com o que um dia pode ter sido um gramado e algumas pequenas árvores e arbustos. Todo esse espaço no entanto é separado dos espaços de trânsito das crianças por grades e portões no limite do prédio. Em um desses pátios há brinquedos para as crianças da Educação Infantil, lembrando que essa é uma escola de Ensino Fundamental. Porém, durante todo o período da pesquisa nunca foi observado o uso desse espaço pelas crianças. Sobre a estrutura física é possível afirmar que o contato e o convívio com o ambiente natural, se não é excluído também não é privilegiado nesses espaços.

A escola pesquisada por Toledo (2010), frequentada por crianças de famílias de classes populares, está situada numa praça ampla, num bairro calmo. Na praça há um ponto de ônibus, algumas mesas de cimento, canteiros e brinquedos como escorrega, balanço e gangorra, em mau estado de conservação. No início do período de observação os brinquedos ainda eram usáveis, mas no final das observações já estavam quebrados. Uma parte da praça é cimentada e a outra tem terra e poucas plantas, ressecadas e sem manutenção, bem como canteiros vazios. A escola fica numa elevação acima do nível da praça e tem acesso por escada e rampa. O portão é de ferro, alto, trancado por uma grossa corrente com cadeado.A escola tem um espaço privilegiado, um prédio amplo e arejado pintado de azul claro e azul escuro, situado à esquerda do terreno. O pátio, que circunda quase todo o prédio, tem partes cimentadas e também chão de terra. Há pouca grama, somente próximo à quadra, e há árvores e plantas. Há também uma quadra de esportes e um espaço coberto, bancos de cimento espalhados no pátio e um grande

brinquedo colorido de madeira com escada, escorrega, balanço e argolas, que é chamado por crianças e profissionais de “parquinho”.

Um achado fundamental foi perceber que a presença da natureza nos pátios, por si só, não garante o direito das crianças de estar em contato com ela, de exercitar a fruição, a apreciação e, consequentemente, construir um sentimento de pertencimento. Na instituição pesquisada por Toledo (2010), além de não serem realizadas atividades pedagógicas fora da sala, ir ao pátio não era um direito usufruído pelas crianças diariamente. Pelo contrário, era um prêmio que deveria ser conquistado pelas crianças comportando-se da forma esperada pelos adultos. Dos trinta e dois dias de observação realizados no decorrer do ano, a turma foi ao pátio em onze, sendo que: em dois dias aconteceram eventos escolares; em três as crianças brincaram livremente no “parquinho”; em um dia as crianças ficaram no pátio sentadas com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; em quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentadas, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa julhina. Além disso, em uma semana de observações de segunda a sexta-feira, as crianças não estiveram no pátio em nenhum momento.

Tanto a escola pesquisada por Toledo (2010) quanto a escola B pesquisada por Maia (2016) comemoram a Semana do Meio Ambiente. Mas, em seguida vem a forma como se pretende expressar essa comemoração: com exposição de trabalhos, que muitas vezes, como se observa nas práticas escolares, se resumem a cartazes que reforçam concepções a respeito da função da natureza, numa perspectiva antropocêntrica.

Toledo (2010) observou as seguintes produções expostas nos murais:

> “Vamos cuidar da terra e nela iremos plantar muitas flores para a vida enfeitar!” - Colagem em forma de flores, com reutilização de copos plásticos, cortados formando uma flor, com o caule desenhado (turma de 4 anos).
> “Água é vida” - Cartaz escrito pela Professora em versos: “Água é fonte de vida / Sem ela não dá pra viver / Mas se houver desperdício / Já sabemos o que vai acontecer / Vai faltar água pra beber / Vai falta água pra lavar / Vai faltar água pras plantas / Por isso vamos economizar” (turma de 4 anos).
> “Terra”- Diversas tarjas de papel. Em cada uma das tarjas está escrito a palavra Terra, com distintos materiais: canetinha, quadradinhos de papel, bolinhas de papel crepom, guache etc. Cada tarja foi feita por uma criança (turma de 4 anos).
> “Plante essa ideia!”- Um regador feito pela Professora colado no papel. Embaixo do regador, papéis em forma de gota colados, cada um com uma palavra escrita: amor, justiça, carinho, amizade, paz etc. Na borda inferior do papel, flores feitas pelas crianças com tinta, recortadas e coladas pela Professora e com caules desenhados também por ela. (turma de 4 anos) (TOLEDO, 2010).

As produções demonstram que diversas atividades foram realizadas com as crianças tendo a natureza como tema, exaltando sua importância e apontando as consequências, para os humanos, caso ela não seja preservada, como faltar água para beber ou lavar.

O fato da escola propor às crianças atividades que abordem a questão ambiental e a finitude dos recursos naturais, contribuindo para uma relação ética com o meio ambiente, é de imensa relevância. É preciso cuidado ao apresentar os problemas ambientais para as crianças, sob o risco de incentivar sentimentos de impotência e desespero. Um bom caminho é o de ajudar as crianças a se apaixonarem pela natureza, observando-a e admirando-a.

Também como parte da Semana de Meio Ambiente, as crianças de quatro anos se apresentaram cantando uma música cuja letra diz: "A água quando está no céu é nuvem / Se você ouve um trovão – cabum! / Logo a chuva vai cair (cair, cair) / A chuva serve pra molhar a terra / A chuva serve pra encher os rios / A chuva nos dá água pra beber / A chuva faz a planta florescer / A chuva é água para tomar banho / A chuva é água pra escovar os dentes / É água pra mamãe cozinhar / É água pro papai se barbear" (Música "A água", de Cristina Mel).

Tanto a letra dessa música como as produções acima descritas evidenciam uma concepção que focaliza a utilidade da natureza, colocando-a à serviço das necessidades do ser humano. Essa se configura numa perspectiva ética secundária, com caráter administrativo e utilitarista, baseada numa postura antropocêntrica que defende a preservação da natureza para que as necessidades humanas sejam atendidas. Assim, se faltar água, como iremos cozinhar, tomar banho, escovar os dentes ou fazer a barba? O que se precisa, de fato, é uma relação ética primária, genuína e de princípios, que não se baseie no antropocentrismo e que considere o valor inerente à natureza (GRUN, 1994). Além disso, os argumentos utilizados para ensinar as crianças que é preciso preservar o planeta se restringem à dimensão cognitiva, não incluindo as dimensões afetiva e motora (WALLON, 2007) e nem possibilitando experiências significativas para as crianças (BENJAMIM, 1985a, 1985b).

Por mais que se ensine que a naturezanão é uma fonte inesgotável, ainda assim os discursos se mantém antropocêntricos. Restringem-se à questão da sobrevivência do ser humano e não mencionam a natureza como fundamental para a preservação do próprio planeta Terra, bem como de todas as espécies animais e vegetais existentes.

A demanda da escola por aprendizagens de cunho escolar, mesmo na Educação Infantil, acaba por não contemplar o próprio direito da criança de contato com a natureza, de construir conhecimentos próprios acerca do ambiente natural e desenvolver sua percepção sobre os cuidados necessários à sua preservação. As crianças desde cedo são ocupadas em seu cotidiano com atividades e conhecimentos que objetivam a compreensão de atividades e conhecimentos futuros da própria escola.

Em meio a currículos conservadores, ou que se atualizam dentro das prerrogativas específicas da escolaridade, temas relacionados ao meio ambiente e a educação ambiental são tratados em datas específicas. Nesses currículos, que se encontram em descompasso com a legislação da educação ambiental e da Educação Infantil, as datas comemorativas orientam as práticas e aprisionam temas essenciais em momentos estanques nos quais se engessa a possibilidade de encontro da criança com a natureza e suas elaborações sobre a mesma.

Na lógica de trabalhar com datas comemorativas, encontramos na pesquisa de Maia(2016) o registro da professora de uma das escolas (escola B) falando do folclore e nele o atravessamento de temas mais afeitos a questão ambiental:

> A professora pergunta às crianças sobre o que falavam e respondem: - Índios. A professora explica: - Acabei falando dos índios porque os índios têm muitos costumes e lá na roça, no interior, onde não tem muito carro, a gente chama de interior. [ ] Quem assistiu O Sítio do Pica-Pau-Amarelo? A Cuca é o que? É uma jacaroa – jacaré fêmea. [ ] Lê as definições e características dos "personagens do folclore". Associa ao interior, a quem mora lá que: - Tem animal que até acha sagrado e protege. Faz associações entre essa proteção e os animais que estão hoje em extinção. As crianças ouvem: - Amazônia, pulmão do BRASIL porque tem muito oxigênio. (Caderno de Campo, Escola B, Turma 1, 21/08/14 – MAIA, 2016).

Assim, indígenas, animais, floresta perpassam uma falação enxertada no cotidiano porque é agosto e tem o dia do folclore. Passada essa conversa as crianças pintam figuras de personagens do folclore e em seguida voltam para atividades preparatórias o Ensino Fundamental. Nem os indígenas, o conhecimento sobre suas culturas e sua relação com ambiente voltam aos temas de conversas porque, afinal, já passou o 19 de abril. Os animais também saem de pauta, a não ser quando para trabalhar as letras iniciais de seus nomes no processo de escolarização do mundo letrado. A floresta talvez pudesse voltar a ser comentada nas proximidades do dia da árvore, mas o que observamos em outra turma da mesma escola:

> -Vocês lembram que nós vimos lá fora que está cheio de flor? É a?- Primavera, diz uma criança. A professora repete e escreve no quadro PRIMAVERA. Pega duas caixas de potinhos de guache. Combina com as crianças o mural que vão fazer: - O nosso mural vai ter borboleta. Vai ter florzinha também. A professora explica que vão

> fazer flor e borboleta com as mãos (carimbo): - Com uma mãozinha a gente faz a borboleta. Eu vou chamar um de cada vez, os outros aguardam. A professora passa a tinta na mão das crianças para carimbar. (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 24/09/14 – MAIA, 2016).

Dessa vez observou-se haver flores, mas essa observação foi apenas a introdução para a confecção do mural do corredor da escola. O desdobramento da confecção do mural é atividade individual na qual as crianças tentam cumprir a orientação dada:

> Professora: Vocês agora vão desenhar flores, borboletas, a primavera que a gente está vendo. Tudo bem colorido. Vou fazer a borboleta aqui no quadro. Perguntadas sobre o que estão fazendo, as crianças respondem: Uma borboleta colorida (Dudu); Uma flor e esses dois, é dois flor (Cauê); Um sol, vou fazer os "zoio", a boca (Cadu); Flor.Porque a tia mandou (Camile); Uma floresta cheia de bicho (Isabele); Tô tentando fazer um arco-íris mas não consigo (Joana); O que a tia mandou, foi uma borboleta (Raqueli); Colorido, colorido é da borboleta (Léo) (Caderno de Campo, Escola B, Turma 2, 25/09/14 – MAIA, 2016).

Da mesma forma é tratado o dia da água na mesma escola no ano seguinte:

> Encontro a turma sentada à mesa com a professora escrevendo as frases para o mural sobre não poluir a água. A professora me explica: - Esse trabalho começou no Dia da Água, que eu comecei a falar com eles sobre a importância da água. Em seguida saem para colocá-las no mural do corredor. O mural consiste em uma cartolina colorida de azul com embalagens coladas ao lado de uma cartolina colorida de azul com peixes coloridos de dobradura colados. (Caderno de Campo, Escola B, Turma 3, 30/03/15 – MAIA, 2016).

Fora esses momentos, em nenhum outro foi observada a preocupação em tratar de questões relacionadas ao ambiente, a natureza. Essa forma de trabalhar as questões ambientais no currículo escolar é compreendida por Moreira5(2015 In MAIA, 2016, p.64) como "tratamento turístico"6. O tratamento turístico se caracteriza pela superficialidade com que os assuntos são tratados, como curiosidades. Em seguida esses assuntos são esquecidos e ano transcorre sem que voltem a ter visibilidade no conjunto do trabalho desenvolvido.

Contudo, se na escola B assuntos relacionados ao ambiente foram tratados de forma turística; na escola A, durante o período de pesquisa, não foi observada nenhuma atividade que fizesse alusão a questões ambientais. Dessa forma é possível pensar que quando não é tratada

---

[5] Em entrevista concedida para a pesquisa de Maia, 2016.

[6] Expressão concebida por SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas no currículo. In Alienígenas na sala de aula. SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

através de datas comemorativas que, de modo geral, engessam e empobrecem o trabalho, a questão ambiental pode simplesmente nem ser tratada nas práticas da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado é quando a temática ambiental aparece vinculada ao ensino religioso. Entre as produções observadas por Toledo (2010) estavam desenhos livres feitos pelas crianças com os títulos “Obrigado Senhor pela natureza”, e “Ensino Religioso: Deus criou a Terra e tudo que nela há”. É preciso, antes, problematizar a presença do Ensino religioso na escola pública, num Estado laico por definição.

As produções evidenciam a atribuição de uma origem divina à natureza, atrelando o discurso sobre a natureza à religião. É necessário questionar que a visão divina da natureza se restringe à concepção religiosa que orienta a Secretaria de Educação do município, desconsiderando a multiplicidade de visões sobre a criação da natureza presentes nas demais religiões. Na pedagogia indígena, uma de suas características é mostrar às crianças “uma percepção de que o mundo é muito maior, mais complexo e mais misterioso do que a mente humana jamais seria capaz de imaginar” (MARGOLIN, 2006, p.103).

Maia (2016) categoriza os currículos das escolas pesquisadas como conservadores e atualizados. Buscando nas práticas que constituem esses currículos, podemos observar que a escola com um currículo mais conversador, que prima pela preparação para o Ensino Fundamental e permeado por datas, pelo menos nestas (nas datas) a questão ambiental surge. Já na escola com um currículo mais atualizado, que busca incorporar as orientações das DCNEI, na qual as práticas são menos adultocêntricas e as crianças têm maior centralidade, a questão ambiental não aparece.Tratar de forma estanque, como já observado, não nos pareça exatamente trabalhar o assunto. Mas, se ele sequer está em pauta, também não nos parece estar sendo desenvolvido.

Considerando que as Diretrizes para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Ambiental preveem reciprocamente o trabalho com as questões ambientais desde a inserção da criança na escola, o que podemos inferir é que os currículos praticados nas escolas pesquisadas não contemplam a própria legislação que os regulamenta e orienta.

CONTRADIÇÕES E INCOERÊNCIAS

Sobre as próprias orientações das DCNEI (BRASIL, 2010) e da PNEA (BRASIL, 1999), podemos e precisamos ressaltar que trazem entre si incoerências. A que nos salta aos olhos é a

perspectiva expressa na PNEA de que a educação ambiental na Educação Infantil almeja construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências relacionadas ao meio ambiente. Ainda que fale em construir; atitudes e competências têm em si um caráter instrucional, o que segue na contramão da base filosófica e epistemológica das DCNEI. De acordo com as diretrizes a criança não é uma pessoa que deva receber instrução, entendida como um "como se faz". A criança

> é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, Art. 4º).

De acordo com diretrizes não temos um "como fazer" a ensinar as crianças. Temos, através das experiências vividas, um conhecimento com a ser construído com elas no próprio processo em que se instituem sujeitos, em suas singularidades, na sua inserção na cultura que as constitui e por elas é constituída e resignificada. Nessa apropriação as crianças realizam a reprodução interpretativa da cultura (CORSARO e MOLINARI, 2005); dos conhecimentos, práticas e valores que experimentam e com os quais se inserem no mundo.

Essa criança, sujeito de si em apropriação do mundo, é relatada por Benjamin, que afirma: "Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar" (BENJAMIN, 2002, p.69). Não há passividade da criança frente ao que lhe é apresentado, ela se movimenta e se apropria do mundo que até ela chega. Um movimento que tem relevância no brincar, brincar que não é um modo de passar de tempo como é para o adulto, mas sim a forma de construção de conhecimento da criança por excelência. Ainda em Benjamin nos encontramos com a percepção sobre a importância do brincar: "Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio" (2002, p.85). Compreendendo a importância da brincadeira na constituição da criança em sua singularidade e conhecimento, as DCNEI reafirmam sua centralidade como organizativa do trabalho com as crianças em seu artigo 9º: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências..." (BRASIL, 2010).

Logo, não cabe, seja qual for a área do conhecimento, estabelecer um "que saber" ou "que fazer" ou "como fazer" como se alinham orientações teóricas que preconizam o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme citado na PNEA. Essa opção teórica

que permeia a PNEA oferece indícios do quanto, em qualquer área, quando se fala da educação dos pequenos, aqueles que estudam, militam e atuam nesse segmento precisam ser ouvidos a fim de que os documentos que orientam as políticas e as práticas estejam os mais afinados possível.

PAUSA NAS REFLEXÕES, APONTANDO CAMINHOS

As ampliações decorrentes do diálogo entre as pesquisas de Toledo (2010) e Maia (2016)indicam que o tema da educação ambiental na Educação Infantil é relevante e precisa ser mais problematizado nas formações de professores, seja inicial ou em serviço, pelo prisma da busca de efetivação tanto da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Há muito a caminhar para que a questão ambiental se torne mais que tema de uma semana ou de dias pontuais. A emergência da questão ambiental é sabida, mas possivelmente ainda não internalizamos a gravidade de ainda nos comportarmos como a espécie que reina sobre outras. Daí talvez o nosso maior desafio na educação ambiental seja o redimensionamento da nossa importância frente ao universo, seja a assunção da nossa natureza biológica em diálogo com a nossa condição cultural.

Não se trata de sermos mais isso ou aquilo, de sermos maiores ou menores, melhores ou piores. Trata-se de diálogo, de agir dialogicamente, numa perspectiva bakhtiniana de constituir-se no encontro com o outro, ampliando esse outro humano para um outro que nos humaniza em sua diversidade biológica.

Dialogando com Guattarri (2007), o desafio é construir com as crianças relações sustentáveis dos seres humanos consigo, com os outros seres humanos e com o mundo. Como educadoras e pesquisadoras da infância e da educação das crianças, seguimos nesse intento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

BENJAMIN, Walter.Obras Escolhidas, vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teacher College Press, 2005.

BRASIL. Lei No 9.795, de 27 de Abril de 1999 - Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BRASIL, MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta et al . A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100002&lng=pt &nrm=iso acessos em 24 maio 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002.

GRÜN, Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.19, n.2 p.171-95,jul./dez.,1994.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. Campinas: Papirus, 2007.

KORCZAK, Januz. Como amar uma criança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MAIA, Marta. Currículo da educação infantil e datas comemorativas: o que dizem profissionais e crianças. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradidionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenobia (orgs.) Alfabetização Ecológica – A educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. Educação infantil no BRASIL: primeira etapa da educação básica. Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia (orgs.) Relatório de pesquisa: Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

TIRIBA, Léa. Infância, Escola e Natureza: a natureza como lugar da sujeira, da doença, do incontrolável. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges. Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361378, maio/ago. 2005.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEDIAÇÃO PARA O PÚBLICO INFANTIL NO MAST

Isabel Aparecida Mendes Henze

iamendesh@gmail.com

Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância

(GEPEMCI /PUC - Rio)

Maria Esther Valente

esther@mast.br

Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)

RESUMO

O Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), desde sua fundação em 1985, além de popularizar a ciência, preservar acervos de Ciência e Tecnologia e das pesquisas nas suas diferentes áreas de atuação, integra os espaços não formais de educação e busca contribuir na formação continuada do quadro de seus mediadores de diversas áreas do conhecimento. Esta comunicação apresenta a pesquisa "Formação de mediadores em museus de ciência: o caso do MAST" e seus desdobramentos. Esta visava atualizar a proposta dos cursos de formação para mediadores, oferecidos anteriormente pelo Museu. Desde o início, em 2014, observou-se o aumento exponencial do público infantil, indo ao encontro dos resultados das Pesquisas de Público, apontando que os museus, atraem cada vez mais, audiências com novos interesses e complexidades. Após constatar a participação crescente das crianças nas atividades oferecidas nos finais de semana, a Coordenação de Educação em Ciência (COEDU), desenvolveu várias ações educativas, buscando formar seus mediadores para acolher este público. Nesse cenário, buscou-se também desenvolver novas atividades a partir das orientações do Ensino de Ciências (EC), voltado para a Educação Infantil. Em seguida, houve uma retomada do que foi realizado em outros momentos pela COEDU, especificamente para este público, levando em conta às propostas metodológicas, as dimensões históricas e as políticas públicas vigentes.

Palavras-chaves: museu, mediadores e público infantil.

INTRODUÇÃO

O Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) é um instituto de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), sua missão é ampliar

o acesso da sociedade ao conhecimento científico e tecnológico por meio da pesquisa, preservação de acervos e divulgação da história da ciência e da tecnologia no Brasil.

Na década de 1980 os museus incorporaram mudanças em seu papel social e expandiram o processo de popularização da ciência no Brasil. Sendo assim, constituem-se como um dos caminhos para a alfabetização científica que é reconhecida como processo educativo para a inclusão de novos públicos em espaços não formais de educação. De acordo com Mori & Curvelo (2016), as autoras do campo da educação em museu, Cazelli, Marandino e Studart (2003), apontaram uma busca recíproca de aproximação entre: educação e popularização da ciência e do museu e a escola, principalmente nas últimas décadas. Para eles as pesquisadoras: notam que este é o momento em que a questão da educação científica é reconhecida como pertencente não apenas ao âmbito escolar, deslocando-se para esferas mais amplas, o que atribuiu uma nova responsabilidade ao museu (2016, p.494). Assim, cada vez mais, os museus atraem audiências com novos interesses e complexidades.

O MAST é constituído por cinco coordenações: Museologia, História da Ciência, Documentação e Arquivo, Administração e Educação em Ciências. Esta última é responsável por desenvolver pesquisa e práticas educativas em popularização da ciência. Assim, realiza atividades de divulgação da ciência, que visam aproximar o museu e a sociedade em uma relação interativa, por meio da mediação humana e valorizando o papel do(a) mediador(a).

OBJETIVOS

Apresentar caminhos percorridos pela pesquisa realizada no MAST de junho de 2014 a maio de 2017.

METODOLOGIA

A Coordenação de Educação em Ciências (COEDU) do MAST vem elaborando instrumentos e métodos para avaliar a eficácia das atividades educacionais em contexto não formal, levando em consideração as especificidades de cada tipo de audiência. Nesse sentido, a COEDU tem como desafio desenvolver estratégias de formação para mediadores que contemplem as especificidades de um espaço não formal de educação e comunicação, a diversidade do campo das ciências e mantenha atualizados os estudos sobre audiências. “No cenário brasileiro, esse ator social ganha particular destaque, visto que várias das atividades

oferecidas por esses espaços (museus e centros de ciências) se baseiam na mediação humana" (CARLÉTTI e MASSARANI, 2015, p.3).

Assim, o estudo "Formação de mediadores em museus de ciência: o caso do MAST" buscou aproximar formação de mediadores e as formas de mediar ciência, por meio de diferentes ações educativas utilizando linguagens artísticas e culturais, de acordo com a audiência: espontânea e programada7.

A pesquisa iniciou-se junto aos mediadores, formando perfis, levantando todas as atividades educativas realizadas durante a semana e nos finais de semana. Identificou-se os saberes envolvidos no processo de mediação, o repertório de saberes necessários para a formação dos mediadores e as formas de mediação dirigida às diferentes audiências. Esse processo foi desenvolvido nas seguintes etapas: observação das visitas mediadas; levantamento teórico-metodológico associado à mediação e à formação de mediadores de museu de ciência; análise do processo de formação para a mediação; seleção das especificidades das mediações para diferentes audiências.

Neste sentido, indagamos quais os elementos temáticos são indispensáveis à construção de um Curso que capacite o mediador para acolher a audiência plural, entendida aqui, como um coletivo socialmente construído, com significados e sentidos próprios, que busca retroalimentar suas construções históricas e culturais. Essa análise permitiu identificar lacunas e ajustes que nortearam a proposta de do Curso para Mediadores de Museus e Centros de Ciência (CMMC), adequado ao acolhimento de nossa audiência plural. A proposta do CMMC, visando à diversidade do público, buscou abarcar mediadores oriundos das diversas áreas do conhecimento, seus diferentes processos de aprendizagem, trajetórias pessoais e profissionais.

A relação entre mediador e público se dá por meio do levantamento de questões motivadoras, que por sua vez buscam estabelecer o diálogo, valorizando o que os alunos já

[7] A distinção das audiências proposta pela COEDU envolve o aspecto de autonomia social dos indivíduos em relação ao evento de mídia ao qual ele se expõe. A audiência espontânea é composta por grupos de famílias que visitam a instituição nos fins de semana. A visitação programada ocorre de terça a sexta e é composta, na maioria das vezes, por grupos escolares, ONGs, entre outros.

sabem e abordando os conteúdos de forma diferenciada, evitando dessa forma a perspectiva conteúdista. Assim, considera-se que

> Mediadores são os profissionais que atuam em espaços não formais de educação realizando a mediação entre os conteúdos propostos e os equipamentos, proporcionando uma interação humana entre o público visitante e as exposições apresentadas em museus (MENDES HENZE, 2011, p.78).

Ao mesmo tempo, uma das pesquisadoras ficou responsável, como mediadora, pela atividade "Visita Orientada" junto ao público espontâneo dos finais de semana, que em sua maioria é formado por adultos e crianças. Por meio do acompanhamento das visitas e das atividades, foi possível observar que o número de crianças aumentou exponencialmente. Acredita-se que a partir de alguns fatores: ações planejadas visando diferentes faixas etárias, eventos voltados especialmente para crianças e ampla divulgação nas Redes Sociais. O que levou as pesquisadoras, no planejamento do ano seguinte, inserir propostas e ações que fossem elaboradas coletivamente pela equipe da COEDU, estruturadas e idealizadas especificamente para o público infantil.

Nesse processo, foram aprofundados temas sobre mediação, audiência plural, mediação para a infância, e ainda, respeitando as demandas sociais e culturais do espaço do museu. Priorizou-se a formação do mediador conectada com as demandas da sociedade contemporânea voltada ao público plural, entendido aqui como crianças, terceira idade, deficientes, socialmente excluídos e a diversidade das culturas baseadas em identidade sexual e de gênero.

As realizações das diversas atividades foram registradas e investigadas a partir da Análise do Conteúdo, que segundo Bardin é uma "técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (BARDIN, 2006, p.16), o relatório final contribuiu como registro, de todo o processo da pesquisa. Nesse sentido, apresentou-se os indicadores que possibilitaram dar continuidade a elaboração de atividades específicas para o público infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A infância é vista aqui como um processo dinâmico, com identidade, diversidade e complexidades próprias. Portanto, o público infantil é considerado aqui, pertencente a uma faixa etária abrangente, que se constituí de infâncias plurais. De acordo com as contribuições de Vygotsky e Piaget, na década de 1970, elas trazem um conhecimento muito particular na

bagagem, distante daquela criança cristalizada na memória de alguns adultos como se fosse ingênua ou como pensam os adeptos da teoria da "tabula rasa". Segundo estudo sobre criança e consumo (...) isto resulta tipicamente em um impasse entre duas noções sobre a criança diametralmente opostas: a criança como vítima inocente versus a criança como um ator social competente (BUCKINGHAM, 2012, p.49).

Ao contrário, no contexto da pesquisa, ela é percebida como autônoma e sujeito de suas descobertas. Apesar de recente, o conceito de socialização,

> Consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam desse modo, membros da referida sociedade (PINTO&SARMENTO, 1999, p.45)

Pensar atividades para as crianças com liberdade para experimentarem e entrarem em contato com a emoção, por meio de diferentes materiais, estímulos, linguagens, enfim deixar que elas construam significados e novos olhares sobre a visita ao museu é o que se pretende alcançar.

Percorreu-se um caminho que respeitasse as especificidades da infância contemporânea. Assim, evitou-se as "adaptações" de atividades dirigidas ao público adulto. Nesse sentido, a proposta pedagógica perpassou pela construção coletiva de conhecimento, envolvendo preferencialmente todos os mediadores, suas concepções de infância e possíveis ações para o acolhimento das crianças no museu, enquanto espaço não formal de educação e, portanto, não disciplinarizado.

A experiência da escolarização é muito introjetada em todos nós. Devemos, enquanto educadores de museus, não nos deixar cair na armadilha do conteúdismo, pelo contrário, admitir que existem outras possíveis mediações do conhecimento. Assim, também, na atuação como mediadores para o público infantil.

> Se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram (LOPES, 2013, p.290).

A história social da criança demonstra o que de mais conservador existia, quase uma punição por ela crescer e perder a inocência, quando chegava o tempo da educação escolar, da educação vigiada.

> Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos (ARIÈS, p.277, 1981).

> Durante séculos os mesmos jogos foram comuns as diferentes condições sociais; a partir do início dos tempos modernos, porém, operou-se uma seleção entre eles: alguns foram reservados aos bem nascidos, enquanto outros foram abandonados ao mesmo tempo às crianças e ao povo (ARIÈS, p.278, 1981).

Trazendo estes pensamentos para refletir sobre o espaço não formal de educação na atualidade, as relações que se estabelecem são outras e, portanto, ecoam na formação de mediadores. Para tanto, buscou-se o uso das diferentes linguagens artísticas e culturais (literatura infantil; animação; cinema; teatro; dança e dinâmicas de representação da infância), tratadas neste estudo, de forma crítica para alcançar os objetivos, tendo em vista a infância contemporânea.

Neste sentido, busca-se que a criança protagonize a visita, que se aproprie do espaço do museu, interaja com mediadores, com as exposições e seja percebida aqui como sujeito de suas descobertas. A proposta de formação passa também pelo olhar cuidadoso sobre o mediador que é estudante de graduação, que quase sempre tem uma formação voltada para outras áreas de conhecimento.

Evitou-se trabalhar com a tão sonhada receita, um padrão para inserir as crianças numa fôrma, ou seja, em que o mediador ou o responsável, tenha total controle da visita. De acordo com Carvalho, em sua pesquisa recente é notório "O desconhecimento das especificidades da infância" (KRAMER E ROCHA 2013; OLIVEIRA 2002 apud CARVALHO, 2016, p.68). Para tanto, buscou-se referências que problematizem, discutam e percebam a criança construtora de sua própria cultura, desconstruindo os estigmas, as noções binárias da infância ingênua x competente.

Em busca de favorecer uma aproximação com o universo infantil, construir e consolidar uma proposta de ação pedagógica para o museu, enquanto espaço não formal de educação, foi necessário negociar e convidar a equipe para participar de Cursos oferecidos para mediadores internos e externos. Nesse contexto, a troca de visões e concepções de infância foi muito proveitosa.

Observou-se que ao abordar a temática da infância, ocorre, com certa frequência, uma simbiose de diferentes concepções motivadas pela memória da própria infância e, ou por referências de uma criança de convívio próximo. Como se a partir destes aspectos, fosse

possível “receitar” uma proposta de mediação para o público infantil. Na elaboração das atividades partiu-se do princípio que os recursos utilizados devem ser de boa qualidade, no sentido de ultrapassar a noção de que para acolher esta audiência bastam materiais coloridos, réplicas de objetos e adaptação da atividade pensada para o público adulto.

Dessa forma, a proposta fica mais clara, tanto para o adulto mediador como para os pais ou responsáveis, que passam a colaborar sem interferir no processo, ao contrário, auxiliam e interagem com a criança. Nessa negociação criam-se interações, entre os diferentes atores envolvidos: o educador do museu, a criança, os responsáveis/pais, professores, enfim uma série de combinações e explorações possíveis, com os ambientes do museu, a atividade, os objetos e a exposição, em uma mesma visita.

Por outro lado, na medida em que o mediador participa da ação educativa desde o início, planejando e desenvolvendo a atividade, percebe nuances, discute e tira dúvidas de modo a se apropriar da proposta educativa e se torna apto a dimensionar o objetivo daquela ação.

> No campo da ciência, suas importantes contribuições estão: na distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas (BARBOSA, 2014, p.648).

Desde que a criança passou a ter um lugar apropriado e visibilidade na família, questões do cuidado e da educação buscam ocupar um espaço social em que predomine as especificidades voltadas à infância.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA O QUE A LITERATURA NOS DIZ

Nesse contexto, outras leituras foram necessárias para aprofundar os conceitos sobre mediação em museu de ciências (MARANDINO & BIZERRA, 2014; VALENTE, 2005), mediação voltada aos educadores (COSTA, MAHOMED, CAZELLI, 2007). Além destes, foram consultados autores que pudessem subsidiar essa formação para o público infantil (BENJAMIN, 2009; ARIÈS, 1981) e ainda, sobre audiência infantil em museus (CARVALHO, 2010 e 2016; STUDART, 2005; ALVAREZ, 2015). Dando continuidade, foram utilizadas referências sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil (EI), EI na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (RIBEIRO, 2012). Outras leituras, voltadas para aprofundar

conceitos mais correntes no campo da educação em museus orientaram este estudo (CARVALHO, 2010 e 2016; VYGOSTKY, 2008; FREIRE, 2004).

As leituras trouxeram novos horizontes e subsídios para os diferentes desafios. Assim, foram formuladas estratégias de mediação e a programação elaborada e desenvolvida pela COEDU foi dedicada ao público infantil, no ano de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na programação dedicada ao público infantil, segmento pouco contemplado nos museus de ciência, além das discussões teóricas e práticas educativas, utilizou-se recursos artísticos e lúdicos para subsidiar a mediação. Estas perpassadas por referências do ensino de ciência para a infância, interagindo com as linguagens do teatro, do audiovisual, da literatura, entre outras. A partir dessa orientação, foram realizados eventos no MAST, buscando, assim, trazer para o debate referências teóricas que norteassem a atuação do mediador dentro das especificidades do público infantil.

Os eventos se caracterizaram por encontros com pesquisadores da área, possibilitando discussões sobre as práticas e estudos implementados, em ações educativas dirigidos àquela audiência. Realizou-se também, ações nessa direção, nos diversos programas já tradicionais da COEDU tais como: o Museu de Ideias, a Semana de Astronomia Mirim, a Semana Nacional de Ciência & Tecnologia, o Dia da Criança, entre outros.

Dando prosseguimento a pesquisa, passou-se a refletir sobre a Popularização da Ciência para as crianças da primeira etapa da Educação Básica, abordando as possíveis aproximações e distanciamentos nesse processo em diferentes territórios da construção do conhecimento.

Vale destacar que o Ensino de Ciências, recentemente passou a ser essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo conceitos necessários para ampliar os horizontes e, formar o cidadão crítico, solidário e autônomo que participe consciente das decisões complexas da sociedade em que vive. Nestes termos, considerou-se a ciência como cultura, construída historicamente, que une e diferencia, especifica e generaliza e pertence a diferentes nações. Envolvendo uma dimensão do processo social e produto do coletivo humano. Nesse contexto, concordamos que

> O papel cada vez mais relevante desempenhado pela ciência na vida cotidiana acentua a necessidade de proporcionar às crianças, desde a educação infantil, uma formação científica que leve em consideração tanto suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento cognitivo quanto as perspectivas de evolução do conhecimento científico (FUENTES, 2011, p. 124).

A elaboração de atividades voltadas para o público infantil constituiu-se pelo levantamento teórico-metodológico associado à mediação, museus e infância. Uma das premissas que fundamentou esse processo foi a importância dada ao desenvolvimento infantil.

Dando continuidade a proposta da pesquisa, tanto a Semana Pedagógica8, quanto o Curso para Mediadores de Museus e Centros de Ciência, passaram a fazer parte do calendário da COEDU. Foram promovidas duas mesas para o "Museu de Ideias9" com apresentação oral e debate abordando os temas: "Crianças no Museu: estudos e relatos de mediação", "Crianças no Museu: acessibilidade e inclusão", e em seguida, o tema do Curso para Mediadores de Museus e Centros de Ciência (II CMMC) foi "Formação de Mediadores para o público infantil". Realizou-se ainda na COEDU atividades específicas para crianças do primeiro segmento do ensino fundamental durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNC&T), tais como: Visita Orientada e a atividade Brincando de Matemático10. Destacamos a elaboração de atividades durante a XXIV Semana de Astronomia (SEMA) intitulada Astromirins: ao Museu... e além!, com uma programação voltada à crianças de 3 a 10 anos.

Motivados por essas ações, a Semana Pedagógica da Coordenação de Educação em Ciências, em fevereiro de 2017, III SPCOEDU teve como tema central a "Mediação para o público infantil". O propósito desta versão foi ampliar o debate sobre a relação do museu e a infância. As discussões apontaram para elementos que podem contribuir no processo de

---

[8] A Semana Pedagógica é uma pausa, um momento de reflexão sobre as ações educativas, período em que os profissionais da COEDU se reúnem, apresentam sua trajetória formativa e os projetos que estão inseridos.

9 O Museu de Ideias foi criado com o intuito de ampliar a visibilidade das pesquisas realizadas no âmbito da educação não formal, promovendo a socialização dos conhecimentos produzidos, assim como provocar o debate e a reflexão acerca dos temas referentes às ações educativas em museus. A iniciativa é uma parceria entre o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Museus Castro Maya (CMC), Museu Casa de Rui Barbosa (MCRB), Museu Nacional (MN) e Museu da Vida (MV).

[10] Brincando de Matemático é uma brincadeira para todas as idades, que desperta o interesse por problemas matemáticos, desenvolve o raciocínio, revela como a matemática é importante tanto na solução de questões de nosso dia a dia quanto na prática científica (MAST, 2017). http://www.mast.br/index.php/programacao-mensal-2/2-uncategorised/548-brincando-de-matematico.html.

mediação, motivando o aprofundamento pedagógico na elaboração de atividades oferecidas pelo MAST para este segmento de público.

ANÁLISE DAS DIFERENTES ATIVIDADES

Os registros das atividades foram analisados a luz da Análise do Conteúdo de acordo com Bardin para quem O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os "documentos" que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos (BARDIN, 2006, p.45).

Destacamos abaixo, duas atividades O CMMC (2016) e a SPCOEDU (2017), que tiveram como propósito principal a mediação para o público infantil. Nesse processo concordamos com Madalena Freire que afirma: O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar (FREIRE, M. 2008, p.58).

II CMMC

- CATEGORIA: COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

- Eu gostaria de saber sobre os espaços voltados para criança nos museus, pelo o que entendi tinham muitos espaços pra crianças. Por que esses espaços acabaram? Ou diminuíram esses espaços principalmente aqui no Rio de Janeiro foi falta de procura...ou falta de público...de verba?(participante externo do II CMMC);

- Meus pais naquela ocasião em plena década de 1960, já entendiam que brincadeira era brincadeira. Então na minha casa eu tinha uma mala de bonecas, uma mala de carrinhos e um saquinho de time de futebol de botão. Então eu brincava com meu irmão de corrida de carrinhos, de jogar futebol de botão e de bonecas (Escritora de Livro Infanto-juvenil).

Acreditamos que a partir de práticas bem sucedidas a equipe conseguiu vencer o desconhecido e se apropriar da mediação para o público infantil.

- CATEGORIA: COMPREENSÃO SOBRE A PRÁTICA

- Olhando de uma maneira bastante superficial a gente não consegue ver isso refletido nos museus de uma maneira muito comprometida (Palestrante do II CMMC)

- O Museu da Vida eu acho que ele como um todo ele é engajado nas atividades educativas do Museu. Quer dizer, ele surgiu junto com essa perspectiva de divulgação da ciência, da educação em ciência, ele faz parte da própria filosofia de criação da instituição. Eu diria que o MAST também tem este perfil desde o início da divulgação e da educação em museu (Palestrante do II CMMC).

- De onde você tirou essas sacadas de fazer esses Brinquedos? Para poder trabalhar com as crianças, quer dizer, que não são brinquedos? São formas de experimentação mesmo (participante externa do II CMMC).

Essa formação continuada se dá, na maioria das vezes, no cotidiano do atendimento e acolhimento das diferentes audiências. O mediador é capacitado para recepcionar e orientar as audiências em sua visita, identificando interesses, propondo circuitos e atividades, despertando a curiosidade, levantando questões e zelando pelo conforto do visitante.

Nesse contexto, considera-se que o mediador vem cumprindo importante papel de articulador entre os objetos, os conceitos científicos, as exposições e as audiências. Portanto, avalia-se que é essencial à atividade de mediação em museus de ciência o aprimoramento teórico e prático da formação dos mediadores. Além da avaliação constante das atividades propostas.

- CATEGORIA: REFLEXÃO E APROPRIAÇÃO DA PRÁTICA

- Então eles participavam todo o processo de criação então eles puderam além de contribuir, além de fazer o estagio obrigatório eles contribuíram na formulação dessas atividades. Então não foi uma capacitação pontual, eles participaram de todo o processo (Palestrante do II CMMC).

- Pensar em atividades que não sejam cansativas, maçantes, cheias de conteúdo, mas q a gente consiga levar a criança a quem sabe... depois se interessar pela ciência. Para quê eu preciso ensinar ciência para a criança? (Palestrante do Museu da Vida)

III SPCOEDU

- CATEGORIA: REFLEXÃO E APROPRIAÇÃO DA PRÁTICA

Atividade Dinâmica Caixas Misteriosas - Cada grupo vai ganhar uma caixa. Tentar descobrir o que tem dentro de cada caixa e entrar em um consenso. Responder com uma palavra.

Analisando este contexto percebemos que quanto mais o planejamento das atividades de formação são voltadas para uma escuta atenta dos mediadores e das diversas audiência, mais alcançamos resultados. O que é planejado e discutido passa a fazer parte de uma construção conjunta de conhecimento. Cria cumplicidade e capilaridade nas ações. Observa-se que os mediadores passam a discutir com seus pares e se debruçar sobre os desafios buscando soluções coletivas.

CMMC

- CATEGORIA: A DIVERSIDADE DO PÚBLICO

- Experiência muito interessante no Museu de Arte Naif - fiz uma pesquisa lá, sobre atividades dirigidas para os bebês (Mesa II CMMC).

- E isso o que é interessante é você perceber como certas instituições e, não só certas instituições, mas a academia está se preocupando com essa área (Museu de Ideias 2016)

- Na minha experiência como mediadora, o que eu observo que o tempo pra você lidar com a criança é um tempo completamente diferente. Como o mediador deve lidar com esse tempo da criança? Quando é hora de parar? Quando eu lanço outra questão? Talvez essa questão fique até pra ser respondida nas etapas do curso, mas eu queria que você comentasse um pouco (participante do II CMMC – COEDU)

- Não sabia o que fazer ali, porque não tem acesso a aquilo dali. Pensavam que “Aquilo é uma coisa só para ciências”. Só pra quem faz pós-graduação em Astronomia que pode encostar naquilo dali.

- Perceber que as crianças que vão chegar até vocês não são iguais e, portanto, elas não vão olhar para aquilo que vocês querem mostrar da mesma forma é muito importante! (Palestrante da Creche Fiocruz).

III SPCOEDU

- CATEGORIA: A DIVERSIDADE DO PÚBLICO

- Ampliou nosso público de final de semana. Os vídeos que são divulgados com uma frequência muito maior pela Comunicação Social e uma série de fatores. Agora a gente não atua só com grupo escolares (participante D – COEDU).

Avaliamos que as atividades II CMMC e III SPCOEDU, ambas voltadas ao público infantil colaboraram para os mediadores como se desejava. O grupo que participou tanto graduandos como graduados, de diferentes campos de conhecimento, mediadores antigos e novos, a maioria passou a participar da atividade "Segundas Estruturadas", momento em que todos os mediadores se reúnem para capacitação. Isto significou a valorização da ação educativa, a credibilidade na ação-reflexão, na aprendizagem por meio da troca de experiências e a possibilidade de apropriação de conceitos sobre a audiência e, especialmente, da infância. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 2008, p.104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos museus desenvolverem seus processos de formação dos mediadores de acordo com suas especificidades e sua audiência, observa-se lacunas e contradições que se repetem. Uma das dificuldades, embora seja fundamental, a profissão de mediador ainda é pouco legitimada. O que torna frequente a rotatividade dos bolsistas que atuam na mediação, o que dificulta o tempo necessário para uma capacitação mais adequada.

A proposta desenvolvida visou fomentar o diálogo entre a ciência, a arte, a cultura e a tecnologia num processo contínuo. Assim, pretendeu-se incorporar perspectivas de mediação para o público infantil, respeitando suas especificidades, contribuir para a elaboração e realização de atividades estruturadas em espaços não formais, considerando ainda a diversidade da infância contemporânea. No âmbito da inclusão, espera-se que a arte favoreça, neste processo, a aproximação com conceitos e práticas que venham somar tanto à formação quanto à mediação oferecidas no MAST.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora LTC S.A., 1981.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 Lda; 2006.

BARBOSA, Maria Carmem S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n.43, 2014.

BUCKINGHAM, David. Repensando a criança consumidora: novas práticas, novos paradigmas. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo: ano 9, vol.9, n.2 5, 2012.

CARLÉTTI, Chrystian. & MASSARANI, Luisa."Mediadores de centros e museus de ciência: um estudo sobre quem são estes atores-chave na mediação entre a ciência e o público no Brasil". JCOM 14(02) A01_pt. , 2015.

CARVALHO, Cristina. Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais, Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010, p. 57 a 82.

_____. Quando a escola vai ao museu. Campinas, SP: Papirus, 2016.

COSTA, A.F.; NASCIMENTO, C. M. P.; MAHOMED, C.; REQUEIJO, F.; CAZELLI, S. 2007. Pensando a Relação Museu-Escola: o MAST e os professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis. CD-ROM.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire.- edição São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FUENTES, Selma Simonstein. Pereira, Arlete de Costa (Org.) O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador. vol.3, Brasília, 2011.

GERMANO, Marcelo G., KULESZA, Wojciech A. Popularização da Ciência: uma revisão conceitual. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2007.

MENDES HENZE, Isabel Aparecida. O curso de formação de monitores no conjunto das ações sociais da Fiocruz: considerações sobre sua pertinência na formação de jovens em espaços não formais. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós – graduação em Educação Profissional em Saúde, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, Jader J. M.. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, 2013.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: As crianças: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

RIBEIRO, Angela Maria. Educação em ciências e saúde na educação infantil: um estudo na creche Fiocruz . 2012. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

VALENTE, Maria Esther. O museu de ciência: espaço da história da ciência. Ciência & Educação,v. 11, n. 1, p. 53 - 62, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. Pensamento e linguagem. L.S.Vygotsky; tradução Jefferson Luiz Camargo ; revisão técnica José Cipolla Neto.- 4ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2008.

UM ESTUDO SOBRE O USO DA ANIMAÇÃO "SID - O CIENTISTA" NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Michelle Jacqueline Rocha da Silva Andrade

michelleandrade201@gmail.com

Sheila Alves de Almeida

sheilaalvez@uol.com.br

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

A questão fundamental deste estudo é refletir sobre o uso do desenho animado Sid, o cientista enquanto recurso pedagógico no ensino da Ciência, nos anos iniciais de escolarização. Ainda hoje, há uma priorização da alfabetização na língua materna e do letramento matemático, o que torna o trabalho com o conhecimento científico um grande desafio para o professor. Na busca de ferramentas para estimular o interesse pela observação, análise e reflexão dos fatos presentes no dia-a-dia, o uso dos desenhos animados surge como importante instrumento. Nesse contexto, realizamos uma revisão bibliográfica, através de consultas às bases nacionais de banco de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, nas bibliotecas virtuais da UFMG, Unicamp e UnB, nos sites da ANPED e Revista Ensaio e sites de busca, tendo como propósito identificar os estudos já realizados referentes ao desenho e ensino da Ciência. As estratégias de busca foram as palavras-chave "Sid, o cientista", educação, desenho animado, divulgação científica. Após a identificação das pesquisas, foi realizada a análise comparativa da metodologia e das considerações finais de cada uma delas. Atualmente, esse tipo de mídia apresenta forte presença no cotidiano das famílias, principalmente das crianças. Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo central destacar os estudos existentes sobre a série e suas contribuições para ensino da Ciência. De forma geral, Sid é apontado como um recurso pedagógico que pode despertar o interesse infantil de observar e questionar os fenômenos que a cerca, assim contribuir para o processo ensino aprendizado. Contudo, assim como em qualquer produto cultural, faz-se necessária a observação e a análise das questões, conceitos, ideologias e estereótipos nele presente.

Palavras-chave: Ensino de Ciência; Desenho animado; Sid, o cientista; Recurso pedagógico.

INTRODUÇÃO

O ensino das Ciências representa um grande desafio para o professor, principalmente nas séries inicias de escolarização. Apesar dos diversos estudos sobre a importância da

divulgação científica para crianças pequenas, poucos chegam ao conhecimento dos professores para serem discutidos e aplicados às aulas. Há uma ênfase no trabalho com a alfabetização na língua materna e com o letramento matemático, que muitas vezes, acaba colocando o trabalho com ciências em um segundo plano.

De acordo com Massarani, Moreira e Brito (2002), o quadro geral relativo às atividades de extensão referentes à divulgação científica, ainda é frágil, apesar do crescente interesse no meio acadêmico sobre a questão. Os autores afirmam que as iniciativas nacionais de incentivo às práticas de pesquisa são tímidas ou mesmo inexistentes. Ressaltam que pouco tem sido feito no que se diz respeito a difusão científica mais ampla nas universidades públicas e institutos de pesquisa, apesar do grande potencial de ação dessas instituições. Os autores apontam a necessidade da criação de um programa nacional de divulgação científica, como já ocorre em outros países.

Diante da dificuldade apresentada por muitos professores para trabalhar ciências, principalmente nas séries inicias de escolarização, a busca de recursos para tornar as aulas um momento que contribua para a construção do conhecimento científico faz-se necessária. Nas aulas de ciências, assim como nas demais disciplinas, o uso das mídias, principalmente da tevê, pode trazer contribuições na compreensão das questões trabalhadas e consequentemente na construção do conhecimento infantil.

Atualmente, a televisão está presente na maioria dos lares brasileiros e constitui-se como referência para as crianças, mesmo antes de chegarem à escola. Apesar da existência de críticas em relação ao efeito alienador desse recurso no desenvolvimento e aprendizagem infantil, diversas pesquisas apontam o potencial da tevê enquanto recurso pedagógico. Estudos indicam a necessidade de incorporar a televisão ao cotidiano escolar, devido ao interesse e fascínio que a mídia desperta no espectador.

Santos e Kloss (2010) afirmam que o vídeo e a tevê estão presentes no cotidiano da maioria das famílias, contribuindo para a educação e formação das crianças. Portanto, segundo os autores, toda instituição deve considerar essas mídias como grandes ferramentas e aliadas, para o auxílio na construção do conhecimento, comunicação e interação entre os alunos.

Na visão de Silbiger (2005), os meios de comunicação de massa, especialmente os audiovisuais, apresentam grande potencial educativo. De uma forma simples, ao assistir a

programas de televisão, uma pessoa pode apreender vários conhecimentos, que de acordo com seu interesse, podem fazer com que retenha conteúdos de formas mais efetivas e fáceis do que em um ambiente escolar.

Massarani, Moreira e Brito (2002) reforçam o poder da televisão como fonte de informação e entretenimento, ao alcance até dos iletrados e a indicam como importante aliada para a divulgação científica. Apontam a mídia como fonte permanente para conversa, a qual as pessoas se reportam, regulam seu cotidiano, reiteram o que se passam na programação.

Os desenhos animados, principais programas assistidos pelo público infantil, podem constituir-se como ferramentas valiosas para a construção do conhecimento científico. A linguagem lúdica e envolvente desse recurso possibilita a sensibilização, a ilustração e a observação de situações diversas, o que pode deixar as aulas mais dinâmicas e atraentes para as crianças.

Denise da Costa Oliveira Siqueira (2002), no artigo intitulado Ciência e o poder no universo simbólico do desenho animado, afirma que a ciência é um dos temas mais discutidos pelos meios de comunicação na atualidade, estando presente nos mais diversificados tipos de programas. A pesquisadora que crianças e adolescentes são o principal público alvo das programações e os desenhos animados frequentemente divulgam imagens de ciências e de cientistas.

Segundo Siqueira (2002), não é racional desconsiderar ou repugnar os meios de comunicação de massa, mas que é necessário refletir sobre o uso, considerando o papel formador que podem assumir.

Diante do cenário descrito, torna-se objetivo deste trabalho o estudo da série “Sid, o Cientista” como ponto de partida para o estudo do impacto dos desenhos infantis na percepção das crianças sobre o universo científico, que é um tema ainda pouco pesquisado no Brasil, de acordo com Scalfi e Oliveira (2014). A escolha por Sid, o cientista se justifica pela crescente utilização das animações nas aulas de ciências e por ser um desenho de grande circulação e preferência das crianças.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de identificar os estudos já realizados referentes ao desenho “Sid, o cientista” e ensino da Ciência. As estratégias de busca foram as palavras-chave “Sid, o cientista”, educação, desenho animado, divulgação científica. A consulta se deu nas bases nacionais de banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, nas bibliotecas virtuais da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Estado de Campinas – Unicamp, Universidade de Brasília – UnB, nas publicações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Revista Ensaio e site de busca – GOOGLE Acadêmico. Após a identificação das pesquisas foi realizada uma análise comparativa da metodologia de e considerações finais de cada uma delas.

Para a apresentação da série, foram realizadas pesquisas em sites de busca e os episódios da primeira temporada foram assistidos integralmente. Os dados foram obtidos através de blogs, site da Netflix, trabalhos acadêmicos desenvolvidos a partir dos desenhos e dos episódios analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inúmeras experiências na área da educação apontam uma maior recepção das crianças em relação às ideias referentes à Ciência, quando comparada a adolescentes e adultos. A curiosidade característica desse grupo sobre os acontecimentos cotidianos, associada a grande capacidade receptiva, indica que as iniciativas de divulgação científica podem ser bem sucedidas nessa faixa etária (MASSARANI e NEVES, 2008).

Nesse contexto, cabe ao professor conduzir os alunos a reflexões sobre os acontecimentos e fenômenos que os cercam, de forma contextualizada, através de discussões, experimentações, observações, do trabalho em grupo e atividades desafiadoras, a fim de superar o conhecimento cotidiano ou do senso comum que as crianças trazem consigo de experiências extraescolares.

Pavão (2009) afirma a necessidade do uso de uma metodologia de curiosidade de exploração para ensinar ciências às crianças. Segundo o autor, essas atividades devem ser prazerosas e estimular a todo momento observações, questionamentos, experimentações e estar presentes no cotidiano dos alunos, visto que muitas vezes eles só apreendem o que tem significado para eles.

Para levar para a sala de aula uma prática pedagógica que desperte o interesse pelos assuntos abordados e favoreça a construção do conhecimento pelos alunos, a televisão pode ser uma boa estratégia. Atualmente, a tevê está presente na maioria dos lares brasileiros e constitui-se como referência para as crianças, mesmo antes de entrarem na escola. Apesar da existência de críticas em relação ao efeito alienador desse recurso no desenvolvimento e aprendizagem infantil, diversas pesquisas apontam o potencial da tevê enquanto recurso pedagógico.

Cunha (2005), afirma que a criança já chega à escola tendo a televisão como uma grande referência. Portanto, toda instituição deve aproveitar esta grande ferramenta simples e de linguagem lúdica, para o auxílio na construção do conhecimento e do saber, para integrar o aprendizado, ampliar o conhecimento e melhorar toda a memória visual.

A instituição escolar não pode deixar de reconhecer que a televisão é uma fonte importante formadora de opinião, socialização, distração, pulverizadora de crenças, valores e opiniões quando acolhe seus alunos. Principalmente, sabendo que a tevê depende basicamente de imagens e sons e é interdependente de cultura letrada, sendo assim acessível a maioria das pessoas (MEC/SEF, 1998).

O educador com a finalidade de trazer para o contexto imediato fatos que permitam relacionar os conteúdos estudados, pode utilizar de um programa televisivo de origem não educacional. A programação usual pode ter a finalidade de trazer para o contexto imediato fatos que permitam relacionar os conteúdos estudados com a vida diária dos alunos (MEC/SEF, 1998).

Nessa perspectiva, os desenhos animados podem se constituir como ferramentas valiosas para a construção do conhecimento científico. A linguagem lúdica e envolvente desse recurso possibilita a sensibilização, a ilustração e a observação de situações diversas, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes para as crianças.

De acordo com Mesquita e Soares (2006), há dois grupos de desenhos animados que abordam temas relacionados à ciência: desenhos educativos e desenhos criativos. Os desenhos pertencentes ao primeiro grupo, ensinam ao telespectador a partir dos conceitos relativos à ciência. Já o segundo grupo, os desenhos criativos, utilizam os conceitos através da linguagem lúdica, de forma dinâmica e diferenciada, mas não têm o compromisso com a educação.

O desenho animado “Sid, o cientista” apresenta características do primeiro grupo dentro da classificação de Scalfi e Oliveira. É estruturada pelas temáticas: Ferramentas e Medidas, Mudanças e Transformações, Sentidos, Saúde, Máquinas Simples, Ciência de Quintal, Clima, O Corpo, Força e Movimento, Sistemas Ambientais, Luz e Sombra, Coisas Vivas, além dos especiais, que incluem episódios como “Eu quero ser um cientista”, que apresenta ao público profissões como biólogo, engenheiro, químico e astronauta (SCALFI e OLIVEIRA, 2014).

A série, produzida por The Jim Henson Company, foi exibida nos Estados Unidos no canal de televisão Public Broadcasting Service (PBS), a partir de setembro de 2008. Aqui no Brasil, teve seu primeiro episódio exibido no canal Discovery Kids, em 4 de maio de 2009. Em abril de 2011, a TV Cultura começou a apresentar seus episódios. O público alvo do desenho é a criança de 4 a 6 anos. Alguns temas abordados estão no universo da ciência e são de interesse das crianças.

O desenho animado mostra o personagem principal como um menino perspicaz, observador e sempre questionador, que vive em constante busca por novos conhecimentos. Sid, em cada episódio, traz uma pergunta diferente que será sempre respondida dentro da escola. Em todos os episódios da série percebe-se a importância dada pelos produtores na formação da família, grupo, escola e amigos, e na valorização dos mesmos para ajuda das respostas buscadas pelo protagonista (SCALFI e OLIVEIRA, 2014).

Os episódios de “Sid” têm a duração média de 30 minutos e são compostos por uma estrutura comum, onde a cada grupo de quatro episódios sobre determinado bloco temático, existe um quinto que corresponde a uma forma de revisão dos desenhos anteriores. A animação apresenta uma abertura musicada, apresentada pelo protagonista, Sid que canta:

> “(Sid dá tapinhas no microfone e ri): Ei, esse treco [um microfone] está ligado”?
> (Amigos de Sid): Ei, Sid, cadê você? Hoje é dia de aprender!
> Eu quero é saber como e por que;
> Quero aprender tudo junto a você;
> Oh, yeah!
> Como a luz acende?
> Como tudo muda?
> Como as coisas são como são?
> O que tem lá no espaço?
> Eu posso voar?
> O mundo gira (e porque será?)...
> Muitas perguntas para tudo o que exista!
> Eu sou Sid, o Cientista!”
> (Abertura dos episódios da série)

Figura1: Desenho animado “Sid, o Cientista”

(Fonte: http://nomundoanimado.blogspot.com.br/2009/05/estreia-sid-o-cientista.html)

Após a abertura, Sid aparece em seu quarto de onde questiona um acontecimento, objeto ou mesmo uma ordem de seus pais. A seguir, o menino vai para a cozinha onde encontra seus pais e seu irmão menor, Zeke. Enquanto tomam café da manhã, Sid faz a pergunta chave do episódio aos seus pais, que lhe dão uma breve explicação. Uma explicação mais detalhada é buscada na escola por Sid e seus pais reforçam a contribuição da instituição na construção do conhecimento.

Sid é levado à escola de carro, por sua mãe Alicia. Durante o trajeto casa-escola, o garoto canta uma outra música falando amar a mãe, mas que está na hora de ir para a escola. Ao chegar lá, Sid é recebido por seus três amigos, Gabriela, Geraldo e May e pela Tia Susie, a professora. Nesse momento, mais uma música é entonada.

Antes de levar a questão para a professora, Sid usa seu microfone para levantar as hipóteses dos colegas para sua questão, ainda no pátio. Logo após, a turma é chamada por Tia Susie para entrar na sala de aula e fazer a roda. Outra música é utilizada nesse momento do episódio. Assim, a professora pergunta para as crianças qual será o assunto do dia e eles apontam a questão que discutiam antes da entrada na sala de aula. Ela acolhe a questão e as hipóteses das crianças e começam a trabalhar em busca do conhecimento.

É a hora do “Super Laboratório”, onde vários objetos passam a fazer parte do cenário: computador, livros, potes, pia, tintas, entre outros. Nesse momento, são transmitidos vídeos de crianças reais realizando o experimento no espaço escola. Posteriormente, a cena volta-se para os personagens que começam a discutir sobre os registros que fizeram através de desenhos.

Após os questionamentos e a realização das atividades, é a hora da professora fazer uma síntese do trabalho desenvolvido. Para isso, uma nova música abordando o conteúdo do episódio é cantada por Susie.

Ao fim da aula, Sid vai para casa na companhia da avó com a qual conversa sobre o que aprendeu no dia. Normalmente, a senhora faz um paralelo entre a atualidade e o passado, em relação a questão abordada no episódio. De volta à sua casa, Sid aparece de pijama, em seu quarto, recapitulando o que descobriu naquele dia.

Figura 2: "Sid, o Cientista": colegas de turma May, Grabiela e Geraldo; professora Susie

(Fonte: https://sentavemhistoria.wordpress.com/2016/11/07/dica-de-desenho-infantil-sid-o-cientista/)

Figura 3: "Sid, o Cientista": família Mort (pai), Alícia (mãe), o irmão Zeke, Avó paterna.

(Fonte: https://sites.google.com/site/adesivosdisplay/home/sid-o-cientista)

A série busca despertar nas crianças a percepção da presença da ciência no cotidiano e em todos as coisas que se encontram ao seu redor, instruí-las para a escola, assim como envolver

os pais em discussões sobre os temas abordados no desenho, fomentando a participação na aprendizagem dos filhos (SCALFI e OLIVEIRA, 2014).

"Sid, o cientista" já foi objeto de discussões em encontros de ciências realizados no Brasil e no Peru, como: IV Encontro Nacional de Ciências da Saúde e do Ambiente, realizado em Niterói em 2014, IX ANPED SUL em 2012 (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul) e o ALAIC 2014 (II Congresso Latino-americano de Investigadores de la Comunicação), realizado no Peru, além de ser a base de um projeto que foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Salvador, Fortaleza, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegrem, São Paulo e Recife, em parceria com o Consulado Americano e a Boeing, empresa norte-americana de desenvolvimento aeroespacial, tendo como objetivo de aproximar os alunos do 1º ano do Fundamental, dos conteúdos de Ciências.

Em 2012, Ripoll e Wortmann apresentaram o trabalho "Aprendendo a amar a Ciência na animação Sid, o cientista". O estudo tem como objetivo problematizar a forma pela qual o desenho a Ciência é "didatizada" para crianças. Foram analisados vinte episódios da 1ª e 2ª temporadas, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. As autoras apresentam a série e algumas de suas lições, fazem alguns apontamentos sobre o cinema de animação no ocidente, sobre a mídia para crianças e Estudos Culturais.

Na conclusão do artigo, destacam que ademais da proposta dos produtores de "Sid", de ensinar as crianças a amar a Ciência, a série demonstra e familiariza hábitos escolares como a rodinha, além de aulas não habituais que ocorrem no pátio da escola e atividades de observação e experimentação que ocorrem no "Super Laboratório" da escola de Sid.

Gonzalez, Jacob e Messender (2012), investigaram a série e apresentaram os resultados em um trabalho intitulado "Análise do desenho 'Sid, o cientista', como recurso para ensino de Química na Educação Infantil". Os objetivos foram identificar quais os aspectos químicos estão vinculados ao desenho e avaliar se tais conteúdos se adequam a idade indicada. Analisaram também a imagem do cientista, do professor, o enfoque da família e o ambiente da sala de aula, assim como a imagem da escola e a relevância na utilização dos desenhos na sala de aula.

A pesquisa desenvolvida foi qualitativa, a partir da pesquisa participante e etnográfica. Na segunda etapa, foi promovida a análise dos desenhos, a partir de um referencial teórico para verificar se os conceitos químicos abordados estavam sem equívocos científicos.

Os autores verificaram que os conceitos químicos são abordados de maneira que as crianças possam compreender os conceitos apresentados, com adequação a faixa etária proposta. Dessa forma, concluíram que são diversas as possibilidades para se trabalhar o ensino de Ciências nas séries iniciais a partir de "Sid, o cientista" e que os conceitos de química devem ser abordados de forma integrada aos demais conhecimentos, estimulando o espírito investigativo e o interesse científico.

Menezes e Santos (2014) apresentaram o trabalho de título "Uma análise do desenho Sid, o cientista: uma visão de futuros professores a respeito das ideais de Educação, Ciência e sociedade veiculadas na animação". O objetivo foi analisar, juntamente, com os estudantes do curso de pedagogia, o desenho animado Sid, o cientista.

Através de discussão coletiva e questionários foram analisados quais eram os estereótipos de escola, aluno, ciência e cientista presentes na série. Para análise dos dados colhidos, foram estabelecidas as categorias de análise: visão do aluno, representado pelo Sid e seus amigos, visão da ciência e do cientista, visão da escola de educação infantil.

Em relação um dos objetivos da série que consiste em aproximar as ciências naturais do cotidiano da criança da educação infantil, as autoras concluíram que isso ocorre de fato, já que a questão inicial de Sid é simples, objetiva e as personagens do desenho são representados dentro da rotina e em ambientes conhecidos das crianças.

Também em 2014, a série foi também abordada por Scalfi e Oliveira, em "Ciência na tv: uma análise das representações veiculadas na série infantil Sid, o cientista". O objetivo foi analisar as representações da Ciência e do cientista contidas no desenho animado, através da análise de conteúdo, com a avaliação de cinco episódios.

Inicialmente, foi realizada a análise do formato da série. Em seguida, os conteúdos e mensagens existentes em casa episódio foram analisados, a fim de conhecer e avaliar as representações de Ciência e de cientista veiculadas.

As autoras concluíram que a série pode motivar o interesse das crianças por temas de ciências, graças ao equilíbrio entre teoria e prática presente na mídia, que estimula à observação e reflexão acerca dos acontecimentos cotidianos. Como ponto negativo, apontam que a série reforça a imagem estereotipada do cientista como figura masculina e a limitação dos temas tratados nos conteúdos das ciências naturais.

Em 2016, o desenho foi utilizado como base de um projeto, desenvolvido na rede municipal de ensino de Recife. Sem custos para a prefeitura, o projeto surgiu da parceria com o Consulado Americano e a Boeing tendo como objetivo estimular crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a aproximar-se da Ciência.

Andréa Castro, chefe de Divisão de Anos Iniciais do Recife, considera que a linguagem infantil do Sid é ótima para atrair a atenção e despertar o interesse pela pesquisa, aguçando a curiosidade das crianças. Ressalta que é mais um recurso metodológico que está sendo disponibilizados aos professores, para que eles tornem a iniciação científica mais dinâmica e lúdica. A iniciativa chega ao Recife após ser implantada em Manaus, Salvador, Fortaleza, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo.

No mesmo ano, a animação foi objeto de estudo de Maristela Félix de Souza, com o título "Sid, o cientista: qual pedagogia cultural promove?". A autora buscou analisar as formas de ser e estar na escola apresentados no desenho animado. Foram observados seis episódios da série, considerando questões referentes à dinâmica escolar apresentada na série.

A análise dos episódios foi realizada a partir da Etnografia de tela. Foi feito o levantamento bibliográfico a fim de ampliar as discussões teóricas sobre o assunto em questão, através de comparações, análises e contraposição de hipóteses existentes no campo dos Estudos Culturais.

Esse trabalho último trabalho se difere dos demais anteriormente citados por buscar investigar os impactos do desenho Sid para além da escola, na educação informal, dentro do campo das pedagogias culturais. Acrescenta que os produtos culturais, como o desenho, impactam na formação dos sujeitos, além de serem formas de entretenimento e informação.

Ao concluir, são apontados alguns aspectos presentes na mídia em comparação com a realidade das escolas brasileiras, como as práticas educativas, concepção de família e sua participação na formação infantil e a infraestrutura. Acrescenta ainda Sid, o cientista pode servir de inspiração para os profissionais da educação no que diz respeito a visão da criança como protagonista da sua aprendizagem, não apenas como receptora de conhecimentos.

Atualmente, o desenho não é mais transmitido pelos canais televisivos no Brasil. Alguns episódios são encontrados no You Tube e a primeira temporada completa está no Netflix. Na página da Secretaria do Estado de Educação e Qualidade do Ensino, do Governo do estado do

Amazonas, no centro de mídias de educação, estão disponíveis os episódios Alimentação Saudável, Pulmões, Estômago e Alimentação saudável, fazem parte dos vídeos sugeridos para a disciplina Ciências da Natureza, no 2º ano do Ensino Fundamental. Os mesmo episódios são referenciados no portal da prefeitura de Gramado (educacom.gramado.rs.gov.br).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar dos estudos apresentados é importante destacar a preocupação dos autores em examinar a concepção de Ciência e cientista presentes no desenho. Alguns pontos negativos são apontados: a figura do cientista do sexo masculino, o fato de ser sempre o Sid quem faz os questionamentos e o contexto da sala de aula ser bem diferente da realidade brasileira, desde a infraestrutura ao número de alunos. Entretanto, esses pontos são pouco relevantes ao levarmos em consideração o interesse e o prazer que a animação desperta nas crianças.

Outra observação a ser ressaltada é o lócus dos trabalhos. Quase todos os estudos citados estão voltados para o ensino da Ciência dentro da escola, especificamente para os anos iniciais de escolarização. Apenas Maristela Félix de Souza amplia a abordagem para a educação informal. Em relação ao ensino da Ciência no espaço escolar, segundo os autores estudados, a animação pode ser incorporada às aulas, trazendo de forma prazerosa e acessível questões cotidianas e de interesse infantil.

Em todas as pesquisas citadas, a dinâmica do desenho, a aproximação ao cotidiano infantil, a adequação dos conceitos apresentados à idade indicada e os recursos audiovisuais são elementos importantes que podem tornar as discussões em sala mais atrativas, principalmente para as crianças dos anos iniciais de escolarização. Diante dos pontos apresentados é possível concluir que a série desperta a atenção tanto do público infantil quanto ao adulto, já que é objeto de várias pesquisas.

De acordo com os textos estudados, o desenho possui características que reforçam a intencionalidade educativa em relação a despertar o interesse e o prazer em estudar ciência de seus criadores. Contudo, assim como em qualquer produto cultural, faz-se necessária a observação e a análise das questões, conceitos, ideologias e estereótipos nele presente. Essa tarefa de competência dos pais, adultos e pesquisadores é de fundamental importância dentro da realidade na qual a grande maioria das crianças permanece por logos períodos de tempo à frente da tevê.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 5ª Parte: Tecnologias da Comunicação e Informação, p.31, 1998.

CUNHA, Joviano Borges. Televisão: da sala de estar para a sala de aula.2005. Disponível em http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/c50747326b146f3ebcef6b0249dc866. Acesso em 26/06/2016.

GONZALEZ, Tais dos Santos; JACOB, Luiz Filipe Rebello; MESSEDER, Jorge Cardoso. Análise do desenho "Sid, o cientista" como recurso para o ensino de química na Educação Infantil.: Química e Inovação: Caminho para a Sustentabilidade. In: Congresso Brasileiro de Química, Nº 52, 2012. Recife, PE. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2012/trabalhos/6/398-6.html> Acesso em 26/07/2016.

MASSARANI, Luiza; NEVES, Rosicler. A Divulgação Científica para o público infanto-juvenil: um balanço do evento. In: Ciência e Criança: A Divulgação Científica para o Público Infanto-juvenil. Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, Rio de Janeiro, p.14-20, 2008.

MASSARANI, Luiza; MOREIRA, lldeu de Castro; BRITO, Fátima. Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Organização e apresentação de Luiza Massarani, Ildeu de Castro Moreira e Fátima Brito. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural da Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002. 232p

MENEZES, Patrícia Mazzego; SANTOS, Emerson Isidoro. Uma análise crítica do desenho animado Sid, o cientista: a visão de futuros professores a respeito das ideias de educação, ciência e sociedade veiculadas na animação. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2013.

MESQUITA, Nuyara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Visões de Ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. Ciência & Educação, v. 14, n. 3, São Paulo, 2008. 417-429.

PAVÃO, Antônio Carlos. Ensinar ciências fazendo ciências. O livro didático em questão. Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/fotos/alto/series/161240 LivroDidático.pdf. Publicado em (2006).

RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Aprendendo a amar a ciência na animação "Sid, o cientista". In: ANPEDSUL, Nº 9, 2012. Caxias do Sul, RS. Disponível em portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/06_17_32_1608-7552-1-PB.pdf> Acesso em: 27/07/2016.

SANTOS, Maristela Félix. Sid, o cientista: qual pedagogia cultural promove? 2016. 75f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SANTOS, Paulo Ricardo; KLOSS, Sheila. A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de Joaçaba – SC. Disponível em http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0957-1.pdf. Publicado em (2010). Acesso em 26/07/2016.

SCALFI, Graziele. A. Moraes; OLIVEIRA, Maísa Maryelli. Ciência na TV: uma análise das representações veiculadas na série infantil Sid, o cientista gt4: Comunicação e Educação. In: Congresso ALAIC, Nº 12, 2014. Lima/Peru. Disponível em < http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2014/11/GT4-Scalfi-Oliveira.pdf> Acesso em 26/07/2016.

SILBIGER, Lara Nogueira. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. Universidade de São Paulo- Escola de Comunicação e Artes. Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO- v.4, pg. 376-381, 2005. Acesso em 26/07/2016.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Ciência e poder no universo simbólico do desenho animado. In: Ciência e Público: caminhos para a divulgação científica no Brasil: Organização e apresentação de MASSARANI, Luiza; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

UM OLHAR SOBRE O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Patrícia de Oliveira Rodrigues

(anapatriciarodrigues.op@gmail.com – Universidade Federal de Ouro Preto)

Cristiane de Araújo

(cris_araujo35@hotmail.com – Universidade Federal de Ouro Preto)

Liliane dos Santos Jorge

(lilianejorge@hotmail.com – Universidade Federal de Ouro Preto)

RESUMO

O presente trabalho refere-se à pesquisa desenvolvida para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa resultou em uma monografia, cujo tema foi a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e teve como objetivo geral analisar alguns dos desafios colocados para as crianças de 5/6 anos e seus professores. Buscou-se investigar como são organizados os espaços e tempos do brincar na Educação Infantil e no 1° ano do Ensino Fundamental e os motivos pelos quais os professores tendem a reduzir os tempos de brincar nesta segunda etapa de ensino. Para o embasamento teórico do estudo tomamos como referências Ariès (1978) Soares (2009) e Carvalho (2003) Lage e Rosa (2011), Kishimoto (2012), Kramer (2003) e Wajskop (2012). Tais autores constituíram nossas referências para a discussão da infância e do brincar. Na realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Realizamos observação de campo em duas escolas da rede pública de Ouro Preto, uma que oferta a Educação Infantil e outra o Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas que permitiram uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado. Dentre os achados desta pesquisa, destacamos a constatação de que, tanto na Educação infantil quanto no Ensino Fundamental, os espaços e tempos de brincar são limitados. Esta constatação reforça a importância de pesquisas e estudos na área, que possam colaborar para a mudança deste cenário.
Palavras-chave: Ensino Fundamental, Brincar, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O momento da brincadeira, principalmente durante a infância, é de suma importância, pois é por meio da brincadeira que a criança consegue se expressar. Essa prática possibilita um processo de aprendizagem mais significativo e faz com que a criança reflita, crie e aprenda de forma mais espontânea.

Considerando que na Educação infantil o brincar é preconizado como o eixo estruturador do trabalho pedagógico, a maior parte das atividades propostas para as crianças é desenvolvida por meio de brincadeiras e atividades lúdicas. Chegando ao Ensino Fundamental, as crianças na maioria das vezes, sofrem uma ruptura, passando a ser vistas não mais como crianças, mas como alunos que devem obedecer a uma rotina rígida de horários e conteúdos escolares.

Os conflitos vividos pelos novos estudantes do 1° ano demonstram a necessidade da escola reconhecer cada indivíduo em suas múltiplas dimensões, ou seja, sem restringir sua condição apenas à de aluno.

Neste estudo, tivemos como principal objetivo investigar como são organizados os espaços e tempos do brincar na Educação Infantil e no 1° ano do Ensino Fundamental e os motivos pelos quais os professores tendem a reduzir os tempos de brincar nesta segunda etapa de ensino.

Pretendemos também destacar neste estudo a relevância de uma visão colaborativa entre as duas etapas de ensino, que possibilite um trabalho articulado voltado para as especificidades de cada faixa etária.

As constatações encontradas reforçam a importância de estudos na área, que possam colaborar com a valorização do brincar dentro e fora da escola. Podendo assim, crescer a consciência de que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser pensada e planejada, considerando sempre a importância do brincar e da brincadeira na vida da criança.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos em nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que utilizou como recursos de coleta de dados a observação de campo e entrevistas semi-estruturadas. Inicialmente, realizamos levantamento bibliográfico, buscando em estudos das autoras Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Tisuko Mochida Kishimoto e Ângela Meyer Borba *et.al*., constituir o corpus teórico deste estudo. Após a leitura inicial, foram realizados fichamentos das fontes pesquisadas a fim de elucidar os conceitos fundamentais com os quais trabalhamos.

Em um segundo momento, realizamos observação de campo em duas turmas de escolas distintas da rede pública de Ouro Preto-MG, sendo uma turma do 2º período na escola de Educação Infantil e uma turma do 1º ano da escola que atende o Ensino Fundamental. Optamos

por duas escolas localizadas no mesmo bairro, pois nos foi relatado que a maioria dos alunos que concluem a Educação Infantil na primeira escola, matriculam-se na segunda para cursar o Ensino Fundamental. Além das observações, utilizamos o recurso da entrevista que permite uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado.

Realizamos quatro entrevistas semi-estruturadas. Na escola de Ensino Fundamental as entrevistas foram realizadas com a professora regente da turma e com pedagoga responsável pela coordenação pedagógica da escola. Na escola de Educação Infantil entrevistamos a diretora e a professora regente da turma observada. Em suma, as entrevistas foram gravadas e transcritas, de forma que seu conteúdo foi analisado à luz do referencial teórico anunciado.

Há de se considerar, no entanto que todas as interpretações e achados desta pesquisa referem-se a um grupo pequeno e específico de estudantes de duas turmas da rede municipal de Ouro Preto. Apesar do universo restrito, os dados coletados tornam-se relevantes, uma vez que trazem elementos para a reflexão/construção de um trabalho colaborativo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, entendendo sempre a importância de valorizar o desenvolvimento da criança como sujeito que pensa, sente e tem suas próprias características que devem ser levadas em consideração.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com uma perspectiva histórica a educação das crianças no passado era de responsabilidade das famílias, pois era no âmbito familiar que se dava a socialização. Na perspectiva contemporânea, as crianças tem o direito de frequentar outros ambientes, ampliando assim a sua vida social (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Desde 1996 com a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. De acordo, com o artigo 29 da referida lei: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Ao chegar à Educação Infantil a criança se sente muitas vezes insegura e com medo das novas vivencias. Isto pode se tornar doloroso para os pais que precisam se separar dos seus filhos e para os professores esta situação traz novos desafios, tendo a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para o acolhimento não só das crianças, mas de seus familiares.

A inclusão da criança na Educação Infantil amplia o seu mundo social, neste momento ela convive com outras crianças da mesma idade, compartilhando espaços e brincadeiras. Em um ambiente lúdico e acolhedor, as crianças vão inteirando-se da escola e adaptando-se a ela, trabalhando em grupos têm a oportunidade de aprender articulada, ao direito de brincar. Concordamos com Antônia Jalles e Cibele Almeida ao afirmarem a importância da ludicidade:

> A atividade lúdica é capaz de satisfazer muitas das necessidades da criança, já que é na infância que o brincar se traduz como mola propulsora de tudo o que se aprende. É através da ludicidade que o indivíduo se afasta da realidade que o cerca, cultivando uma habilidade de fundamental importância para o seu desenvolvimento linguístico, afetivo, cultural e social: a abstração. É na relação com infância, lúdica que as crianças podem ser mais felizes, reconhecendo-se como sujeitos que necessitam brincar, se movimentar e descobrir o mundo através de experiências concretas. (JALLES; ALMEIDA, 2010, p.53)

Em vista disso, na etapa da Educação Infantil, a criança não pode ser vista somente como aluno. O trabalho pedagógico deve estar voltado para o desenvolvimento das crianças e para a valorização das especificidades da infância. “A escola de Educação Infantil deve promover a infância já que nem todos a têm, especialmente quando a criança é prisioneira da guerra, da miséria, do trabalho, da pobreza.” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 321)

Portanto, é importante salientar que quando a criança deixa a Educação Infantil e avança para o Ensino Fundamental, continua sendo a mesma, e as metas e práticas pedagógicas devem ser repensadas para que a criança seja respeitada em suas características e necessidades e tenha interesse na aprendizagem.

No período em que as crianças concluem a etapa da Educação Infantil e vão para próxima etapa da educação básica, podemos ressaltar uma ruptura ou falta de articulação entre essas duas etapas de ensino. A situação se complicou um pouco mais após a promulgação da Lei 11.274/2006, pois houve a redução da idade na qual as crianças ingressam no Ensino fundamental: de 7 anos para 6 anos. Podemos ter, matriculadas no primeiro ano, com seis anos incompletos.

Logo após as mudanças decorrentes da lei anteriormente citada, as creches responsabilizaram-se pelo atendimento de crianças de até 3 anos de idade e as Pré-escolas pelo atendimento das crianças de 4 e 5 anos. Sobre a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, destaca Kramer (2006, p. 811):

> Muitos professores ainda perguntam: O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos

> capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve muitos desafios e angústias para as crianças e seus professores, tais como: mudança de escola, inadequação da estrutura física das escolas de Ensino Fundamental, nova abordagem pedagógica dos professores dentro de sala de aula, novos professores e novos colegas, mudança brusca na rotina diária e na organização dos tempos, principalmente a diminuição dos momentos de brincar.

Muitos profissionais da educação e estudiosos criticam essa ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pois, não adianta aumentar as vagas sem melhorar o atendimento às crianças que já se encontram no Ensino Fundamental e aos novatos que estão chegando. Abramowicz afirma que a razão para ampliação do Ensino Fundamental é bem clara:

> A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 319)

A mudança foi concretizada em todos os estados, mas não houve preparo suficiente para que os professores pudessem receber de forma adequada os seus alunos. Quanto à estrutura física, as escolas também não foram adaptadas para o recebimento de alunos mais novos.

Entendendo que a aprovação da lei federal 11.274 em fevereiro de 2006 trouxe mudanças no cenário educacional, pois alterou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscamos investigar, em nossa pesquisa, desafios colocados para as crianças 5/6 anos e seus professores, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

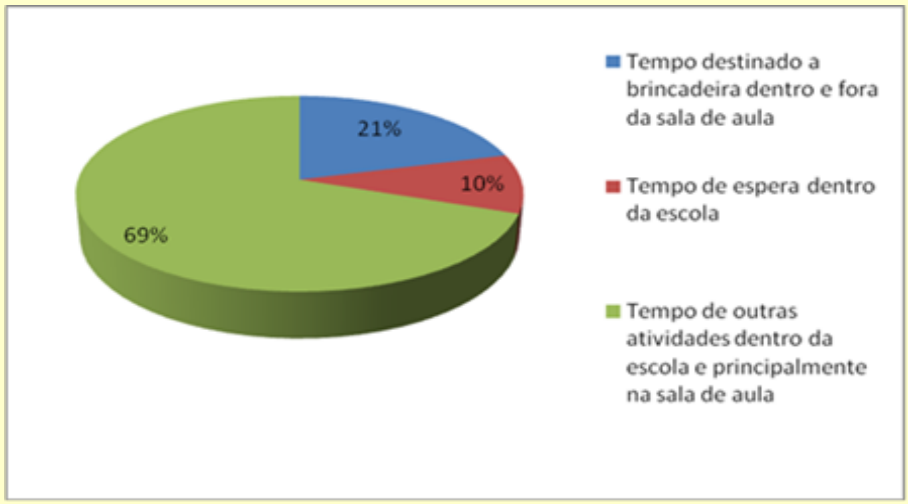
Em nossa pesquisa, analisamos a rotina de duas turmas: uma de segundo período da educação infantil (que denominaremos ESCOLA A) outra do primeiro ano do ensino fundamental (que denominaremos ESCOLA B).

A escola A funciona em um prédio da Prefeitura Municipal de Ouro Preto. Atende crianças de 3 a 4 anos em turmas do Maternal, 1° e 2° períodos. A turma observada é composta por 17 alunos. Nas observações realizadas na Escola A, verificamos, como pode-se observar no

gráfico a seguir, uma predominância de atividades relacionadas à aprendizagem de conteúdos escolares:

GRÁFICO 1

Uso e distribuição do tempo total dos dias de observação na escola de E. Infantil



Fonte: Dados coletados pelas autoras

Analisando a rotina da turma do 2° período, observa-se (gráfico 1) uma divergência em relação ao que se acreditava encontrar na idealização deste trabalho. Esperava-se que os momentos de brincar seriam mais evidentes na rotina da turma de Educação Infantil.

Ao contrário dessa hipótese, foi possível notar mediante os dados apresentados no gráfico, que na maior parte do tempo as crianças ficam desenvolvendo atividades dentro da escola e principalmente em sala de aula: merenda, organização de filas e outras atividades. Mesmo existindo o momento para o parquinho o percentual de brincadeiras continua menor em relação às outras atividades. Outro dado relevante que está evidenciado no gráfico 1 é o tempo de espera, geralmente no inicio e no final da aula.

Em relação à necessária articulação entre a instituição de Educação Infantil e a do Ensino Fundamental, a professora da ESCOLA A, nos relatou que seria importante que ela ocorresse, porém, disse que este trabalho colaborativo não existia entre as instituições do seu município e que a relação das famílias com este processo de transição se dá, na maioria das vezes, apenas nas reuniões de final de ano, momento no qual são abordados

preferencialmente, assuntos relacionados a festividades da entrega do "diplominha". Vejamos o excerto retirado da entrevista com a Diretora:

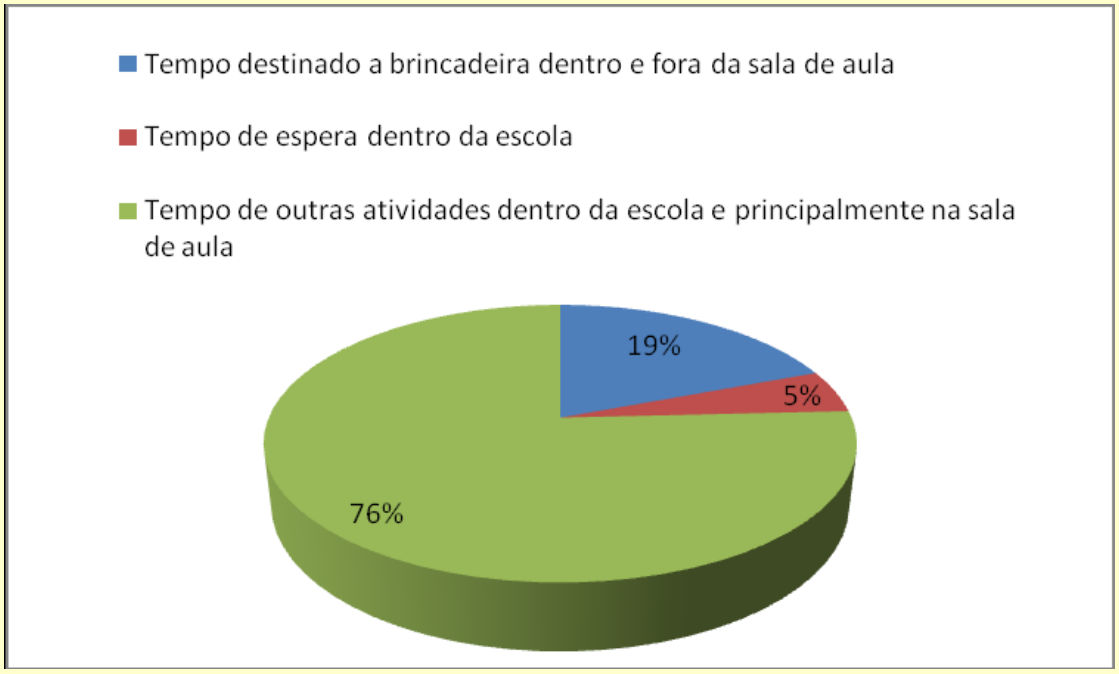
> Eu acredito que é importante, mas às vezes é muito difícil, teve até uma proposta da Pedagoga da escola de Ensino fundamental do bairro, em integrar as crianças e os professores do 2° período e do Ensino fundamental para que possam dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem. No entanto muitas vezes não há tempo para isso. E com tanta coisa para fazer na escola acaba passando despercebido. Mas eu considero muito importante, porque, hoje as crianças estão saindo com 5 anos de idade mais cedo da escola. (Diretora A)

A ESCOLA B está localizada no mesmo bairro e rua da escola A e atende a crianças do 1º ao 9º ano, por isso seu prédio é maior. Nesta escola, até o encerramento desta pesquisa, estavam matriculados 380 alunos. No turno da manhã funcionam as turmas do 6º ao 9º ano e o turno da tarde do 1º ao 5º ano.

Passando a analisar os dados referentes à ESCOLA B, na qual acompanhamos uma turma do primeiro ano, o gráfico seguinte, construído após a organização dos dados obtidos durante a observação, nos apresenta as seguintes constatações:

GRÁFICO 2

Uso e distribuição do tempo total dos dias de observação na escola de E. Fundamental



Fonte: Dados coletados pelas autoras

O espaço e tempo reservado para o brincar na escola B fica, na maioria das vezes, restrito ao horário do recreio e às aulas de Educação Física. O espaço destinado a brincadeiras é somente o pátio e um corretor no qual os alunos das duas turmas do 1º ano brincam no horário do recreio.

O brincar em sala de aula acontecia somente com intenção pedagógica de introduzir ou fixar determinado conteúdo escolar, ou quando restava algum tempo entre as atividades. Ao término da aula, se "sobrava" algum tempo, a professora permitia alguma brincadeira.

Em relação à importância de trabalhar aproximações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a professora nos relatou que não acredita que seja necessário na realidade da escola em que ela trabalha hoje, pois existe um portfólio que os responsáveis recebem da escola da Educação Infantil, contendo informações sobre as atividades e avaliações do aluno durante o 2º período. Para professora essas informações são suficientes não tendo necessidade de um trabalho mais aproximado entre as instituições. Contrapondo as afirmações da professora, a Pedagoga acredita que este trabalho seria de suma importância e contribuiria para questões como adaptação e aprendizagem.

O tempo de espera dentro das escolas, geralmente concentrado no começo e no término das aulas, é outro fator que merece reflexão. O percentual deste tempo no Ensino Fundamental foi de 5%, metade do que foi revelado na Escola de Educação Infantil 10%. Entendemos que a diminuição do tempo de espera no Ensino Fundamental ocorreu devido às crianças serem um pouco mais independentes nas realizações das atividades dentro da escola. Este tempo menor de espera pode indicar também, um volume maior de atividades a serem realizadas pelas crianças ao chegarem ao Ensino Fundamental.

Acreditamos que dentre os achados desta pesquisa, destaca-se a constatação da pouca diferença entre a variação dos tempos de brincar nas duas instituições. Com relação aos tempos destinados à realização de atividades diversas, ligadas aos conteúdos escolares, a diferença torna-se mais relevante. Em consequência disso os percentuais encontrados mostraram que o tempo para as outras atividades na Educação Infantil foi de foi de 69% e na Escola de Ensino Fundamental 76%.

CONCLUSÃO

A oportunidade de ingresso na educação básica é um direito de todas as crianças e os benefícios deste acesso devem ser levados em consideração desde a Educação Infantil. O brincar é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança, no entanto, em nome da

aprendizagem de conteúdos escolares, o tempo destinado a esta atividade vem sendo reduzido desde a educação infantil.

No ensino fundamental, as professoras se sentem pressionadas pelas avaliações externas e internas da escola e pela cobrança dos pais que querem resultados imediatos. Dessa forma as crianças sofrem com uma mudança que não foi pensada adequadamente. Por este e outros motivos a articulação é fundamental, pois além do direito, as crianças têm a necessidade de brincar, as práticas pedagógicas desenvolvidas de forma lúdica contribuem para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social das crianças.

Quando bem trabalhado e planejado o processo de transição da à oportunidade do aluno aprender e adquirir os conhecimentos de acordo com o seu tempo. Não há motivos para que essa passagem seja tratada como uma ruptura brusca. As vivencias das crianças na Educação Infantil não devem ser desconsideradas. O trabalho adequado da equipe de profissionais das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental é indissociável neste processo. Ele nos faz refletir sobre quem é essa criança que está chegando ao Ensino Fundamental mais cedo, precisamos repensar o nosso conceito sobre o verdadeiro significado da infância, pois ela continua no Ensino Fundamental.

Além deste aspecto, a pesquisa nos apontou como é necessário que sejam criados mais estudos voltados para este fenômeno no qual seja entendido que é preciso existir um trabalho colaborativo entre essas duas instituições.

De acordo com os dados coletados durante as observações e com as informações obtidas a partir das entrevistas foi possível verificar que os tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental foram realmente reduzidos, como indica a literatura da área.

Ao término deste estudo, esperava-se confirmar a hipótese inicial de que os momentos de brincar seriam mais evidentes na rotina da turma de Educação Infantil. Entretanto, verificamos que o brincar tem ocupado tempos reduzidos já na educação infantil, fato que se verifica também, e em maior intensidade, no Ensino Fundamental.

A pesquisa nos permitiu observar que a chegada das crianças mais novas ao Ensino Fundamental representa desafios para a equipe docente. Gera ansiedade e insegurança. Ainda que reconheçam a importância do brincar e identifiquem diferenças entre as crianças de 5/6 anos e as de 7 anos, as professoras não conseguem traduzir este reconhecimento em práticas pedagógicas mais adequadas a estes novos sujeitos.

A pesquisa destacou ainda a necessidade de novo estudos voltados para este fenômeno e que possam subsidiar práticas de trabalho colaborativo entre instituições de Educação Infantil e de ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro. LTC,1978.

ABRAMOWICZ, Anete. *Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 anos.* Olhar de Professor, v. 9, n. 2, p. 317-325. 2006.

BORBA, Ângela Meyer. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo.* In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007, p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.* Brasília: MEC, 3v.: il. Volume 1: Introdução. 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília, DF: MEC, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. *Ensino fundamental e os desafios da Lei 11.274/2006: por uma prática educativa que respeite os direitos á aprendizagem* In: Salto para o Futuro, Set/2009. Disponível em://www.tvbrasil.org.br/salto/series/165702AnosiniciaisEF.pdf

CAMPOS, R; SILVA, R. *Ensino Fundamental de nove anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a educação infantil.* In: KRAMER, Sonia (Org); ROCHA, Eloisa. Educação Infantil enfoques em diálogo. Papirus, 2011, p.349 - 366.

CAMPOS, M. M. M. ; Bhering, E. ; ESPOSITO, Y . ; Abuchaim, Beatriz; GIMENES, Nelson A. S. ; Unberhaum, S. G. ; Valle, R. . *A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.* Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v.37, p. 15-34, 2011.

CARVALHO, Eronilda Maria de Góis. *Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas.* Ilhéus, (Ba): UESC, 2003. 226 p.

CORSINO, Patrícia, *A abordagem das diferentes áreas do conhecimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.* In: Salto para o Futuro, set/2009.

FERRAZ, A, N, Vanessa; Cristina S.G, Maria; Lúcia C, Maria. *A Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Tensões Contemporâneas.* In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2011.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: historicidade e construção. Revista Novas Vertentes, Rio de Janeiro (Ed Vertente), v. 1, p. 4 - 9, 10 mar. 2013.

GRESSLER, Lori Alice. *Tipos de Pesquisa.* In: Introdução a pesquisa: Projeto e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003, p. 164-170.

HAGUETTE, T.M.F. *Metodologia Qualitativas na Sociologia.* Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 1992, p. 86-91.

JALLES, F. Antônia; ALMEIDA, L. Cibele. *Já está no Ensino Fundamental, mas ainda é uma criança.* Revista Presença Pedagógica. v. 16, n.92,mar/abr.2010.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.* Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. A infância e a sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

KRAMER, S; NUNES, F; CORSINO, P; *Infância e Criança de 6 anos: Desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.* Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 37, n° 1, 220p. 69-85 jan/abr. 2011.

LAGE, Michelle Torres; ROSA, Marco André Cernev. *Evolução da Infância no Brasil: do anonimato ao consumismo.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 15-33, 2011.

MILLER, N, M Flávia. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.* In: Educação e Pesquisa, São Paulo, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

SARMENTO, M. J. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.* Educação & Sociedade. Campinas, SP: v. 26, Mai./Ago. 2005. p. 361-378.

SCHULTZ,E.; BARROS, Solange Aparecida Barbosa de Moraes. A concepção da Infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. Lumiar (UEPG), v. 1, p. 23-32, 2012.

SOARES, A. S.. Concepção de Infância e Educação Infantil. Artigonal, p. 1 - 12, 29 jul. 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.* In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 1998.

WAJSKOP, G. *Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete.* 9° edição. São Paulo, Cortez, 2012, p.128.

E- referência

Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade - Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

GT 2 – ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Relação da família e escola. Práticas educativas em diferentes contextos sociais; Educação e desigualdades sociais e escolares; Trajetórias de escolarização; Relação escola e comunidade; Violência e indisciplina na escola; Culturas familiares e culturas escolares.

Coordenadoras: Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira e Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim

A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS E O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: O CASO DO IF SUDESTE MG

Jhonathas Armond Assis Ramos

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

jh.armond@hotmail.com

Apolliane Xavier Moreira dos Santos

Universidade Federal de Lavras – UFLA

apolliane.santos@nedi.ufla.br

RESUMO

O fenômeno da internacionalização dos estudos vem se tornando cada vez mais evidente em todo o mundo, principalmente a partir da década de 1990, sobretudo em decorrência do processo de globalização. Nesse cenário, com a finalidade de formar pessoal qualificado em instituições acadêmicas e científicas estrangeiras de excelência, o governo brasileiro instituiu, em 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Passados quase seis anos desde a sua concepção, o Programa possibilitou que um extraordinário número de estudantes de instituições de Ensino Superior passasse pela experiência de mobilidade acadêmica internacional, inclusive em instituições em que essa prática se apresentava de forma pouco comum, como é o caso do IF Sudeste MG. Nessa perspectiva, por meio de uma revisão de literatura, esta pesquisa buscou investigar como se estabeleceu a internacionalização dos estudos no IF Sudeste MG por meio do CsF, possibilitando, portanto, que se compreendesse como o Programa está vinculado a esse processo na instituição. Os resultados revelaram que a experiência da internacionalização dos estudos, principalmente a partir do CsF, delineou uma nova realidade no IF Sudeste MG, impactando de modo favorável as relações sociais e acadêmicas exploradas em seu âmbito, e revelando uma instituição que tem extrapolado fronteiras como instituto federal.

Palavras-chave: Ciência sem Fronteiras. IF Sudeste MG. Internacionalização dos estudos.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da internacionalização dos estudos tem se tornado cada vez mais evidente mundialmente. Isso, primeiramente, demonstra a influência dos processos educativos sobre os diferentes sistemas da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, evidencia como os

modelos sociais, políticos, econômicos e culturais vigentes resultam em transformações nas instituições e práticas acadêmicas.

É possível perceber que, após a Segunda Guerra Mundial, houve, em dissemelhantes camadas sociais, um fenômeno generalizado de crescimento dos níveis de conhecimento, levando a um crescente processo de concorrência escolar, o que, por sua vez, produziu na sociedade a imprescindibilidade de uma trajetória acadêmica que se fizesse cada vez mais extensa (NOGUEIRA, 2010). Nesse sentido, ao longo das últimas décadas, a realização de estudos internacionais passou a ser um novo e distinto componente em meio às estratégias educativas das famílias de estratos sociais médios, principalmente daquelas mais elitizadas econômica e culturalmente (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008).

A partir da década de 1990, já como consequência do processo de globalização, que exige das pessoas e nações um encargo científico sempre mais extenso e lucrativo, a internacionalização dos estudos, sobretudo da educação superior, mostrou-se ainda mais intensa em âmbito mundial. É nesse contexto que se têm criado os programas de intercâmbio acadêmico, resultantes do processo de internacionalização das universidades (LUNA; SEHNEM, 2013).

Atendendo às emergências do mercado econômico internacional e seguindo as tendências mundiais de internacionalização dos estudos, o governo brasileiro instituiu, por meio do Decreto n.º 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Com o intuito de formar e capacitar pessoas com notável qualificação em instituições acadêmicas e científicas de excelência no exterior e de atrair pesquisadores estrangeiros para atuação no Brasil, o CsF previa conceder, entre 2012 e 2015, mais de 100 mil bolsas de estudos, em maior parte para estudantes brasileiros de graduação, a fim de promover a consolidação e a expansão da internacionalização da ciência e tecnologia brasileiras, e aumentar a competitividade econômico-científica do país frente a outras nações (BRASIL, 2011; CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS – CSF, 2016d).

A contribuição do CsF para a internacionalização das instituições que ofertam o Ensino Superior no Brasil foi inegável, dada a extraordinária quantidade de estudantes universitários que passaram pela experiência da mobilidade acadêmica internacional, como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG).

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como se constituiu a internacionalização dos estudos no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais por meio do Programa Ciência sem Fronteiras. Especificamente, pretendeu-se apresentar as informações mais significativas sobre o CsF do ponto de vista dos dados oficiais do programa, e identificar as experiências de mobilidade acadêmica internacional no IF Sudeste MG, apontando a implantação do CsF no estabelecimento de ensino, e apresentando as informações disponíveis mais expressivas do Programa na instituição.

METODOLOGIA

Para se atingir os objetivos propostos, o percurso metodológico foi realizado, primeiramente, com base em uma revisão de literatura científica tanto sobre a internacionalização dos estudos de modo geral quanto acerca do Programa Ciência sem Fronteiras. Isso porque, segundo Prodanov e Freitas (2013), a fim de promover a contextualização do estudo e o seu embasamento teórico, deve-se, após escolhido o tema, iniciar amplamente um levantamento dos princípios teóricos que serão capazes de mostrar até que ponto o assunto já foi estudado e discutido na literatura científica.

Também foram procuradas informações em sites administrativos na internet e em documentos oficiais em relação ao próprio CsF e ao processo de internacionalização dos estudos no IF Sudeste MG. Desse modo, como apontam Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental, como o próprio nome sugere, está restrita ao uso de documentos, os quais são classificados como fontes primárias.

Posterior à fase basicamente de utilização de textos diversos sobre o assunto em desenvolvimento, o passo metodológico seguinte desta pesquisa foi feito por meio de uma análise e interpretação geral das informações obtidas, processos que, conforme Gil (2008), estão essencialmente relacionados e permitem se constituir uma descrição mais abrangente e coesa acerca do tema analisado. Nesse momento, o pesquisador vai além da leitura dos dados reunidos para que se possa integrá-los de maneira mais ampla e, assim, dar-lhes alguma significação (GIL, 2008).

O PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Instituído pelo Decreto n.º 7.642, em 13 de dezembro de 2011, pela Presidência da República, o Programa Ciência sem Fronteiras surgiu como uma maneira de consolidar, expandir e promover a internacionalização da ciência, competitividade, inovação e tecnologia brasileiras, por intermédio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A formação e a capacitação de pessoas com alta qualificação nas universidades e instituições de ensino tecnológico, além de centros de pesquisa de excelência no exterior, e a atração de pesquisadores estrangeiros para o Brasil foram os principais objetivos iniciais do CsF, cujas ações foram dadas como complementares às atividades de cooperação internacional e concessão de bolsas da Capes (Ministério da Educação) e do CNPq (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI) (BRASIL, 2011; CSF, 2016d).

As áreas definidas como prioritárias pelo programa foram: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (destinada a processos e produtos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos (CSF, 2016b).

Criado pela administração pública federal, o Ciência sem Fronteiras se revelou como uma iniciativa que pretendia contar ainda com a participação de órgãos e entidades também de governos estaduais e municipais, além de entidades privadas (BRASIL, 2011; CSF, 2016a). Das 101 mil bolsas definidas como metas pelo programa até 2015, a previsão era de que 75 mil delas fossem financiadas pelo Governo Federal e 26 mil concedidas por empresas privadas brasileiras (CSF, 2013, 2016d). Do total de bolsas, a modalidade graduação sanduíche é a que mais se destacou em relação à quantidade a ser oferecida, como revela a Tabela 1.

Tabela 1 – Metas a serem alcançadas pelo Ciência sem Fronteiras por modalidade até 2015

Modalidade	Número de bolsas
Atração de jovens talentos (no Brasil)	2.000
Doutorado pleno	4.500
Doutorado sanduíche	15.000

Desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior	7.060
Graduação sanduíche	64.000
Pesquisador visitante especial (no Brasil)	2.000
Pós-doutorado	6.440
TOTAL	101.000

Fonte: CSF (2013).

Os estudantes de graduação com interesse em participar do CsF deveriam ser brasileiros ou naturalizados, estar regularmente matriculados em cursos de graduação relacionados às áreas prioritárias em instituições de Ensino Superior no Brasil, ter obtido classificação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com nota igual ou superior a 600 pontos a partir de 2009, possuir bom desempenho acadêmico e ter concluído entre 20 e 90% do currículo de seu curso de graduação. Alunos que receberam prêmios em olimpíadas científicas no Brasil ou no exterior e/ou que já participaram de programas de iniciação científica ou tecnológica do CNPq ou de iniciação à docência da Capes tinham preferência na classificação do Programa em caso de empate na nota do Enem. Dentre os benefícios recebidos pelo estudante, estavam a mensalidade de bolsa, auxílio-instalação, auxílio material didático, passagens aéreas e seguro-saúde. A duração da bolsa era de, no mínimo, 12 meses, podendo ser de 18 meses quando a chamada incluísse curso de idioma, o que variava de país e acordos firmados com as instituições estrangeiras. Os alunos que já haviam tido bolsa de graduação sanduíche não poderiam em ser contemplados por essa modalidade novamente (CSF, 2016c).

Com a finalidade de promover oportunidades de acesso a universidades em países de língua estrangeira por meio do CsF e outros programas de mobilidade acadêmica internacional e de estimular o aprendizado de outros idiomas, o Ministério da Educação, em conjunto com a Capes, desenvolveu o Programa Inglês sem Fronteiras, que, posteriormente, ao se ampliar para o estudo de outras línguas, passou a se chamar Idiomas sem Fronteiras (IsF). O programa possibilitou mudanças no ensino de línguas nas instituições de Ensino Superior brasileiras, pois suas ações vão desde cursos a distância e presenciais até a aplicação de testes de proficiência, além de atenderem a professores e estudantes estrangeiros recebidos nos campi das universidades pelo Brasil (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS – ISF, 2016).

Os números oficiais revelam que, até janeiro de 2016, foram implementadas 92.880 bolsas do Ciência sem Fronteiras. O maior número de bolsistas pertenceu à modalidade de

graduação sanduíche (73.353 bolsas), ultrapassando a meta definida em 2013 de 64.000 bolsas até 2015 para a mesma modalidade. Não obstante, as modalidades de doutorado pleno, doutorado sanduíche, jovens talentos, pesquisador visitante especial e pós-doutorado apresentaram número de bolsas implementadas menor do que as metas do programa previam em 2013. O número de bolsas implementadas para a modalidade de desenvolvimento tecnológico e inovação no exterior não é apresentado entre os dados oficiais, enquanto a modalidade de mestrado profissional, que não estava entre as metas, apareceu com 558 bolsas implementadas até o momento (CSF, 2016e).

A distribuição de bolsas do Ciência sem Fronteiras nas modalidades de graduação e pós-graduação revelaram que o Sudeste Brasileiro foi a região com maior número de participantes. Foram 37.537 bolsas de graduação implementadas na Região Sudeste, seguida pelas Regiões Nordeste (14.529 bolsas), Sul (14.229 bolsas), Centro-Oeste (4.971 bolsas) e Norte (1.918 bolsas) (CSF, 2016e).

O número de bolsas por área implementada indicava que a área de Engenharias e demais áreas tecnológicas possuíam a grande maioria do número de bolsistas, com 41.594 bolsas até o momento. Em segundo lugar, tinha-se a área de Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde, com 16.076, e em terceiro lugar estava a área de Indústria Criativa, representada por 8.061 bolsistas (CSF, 2016e).

A INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS NO IF SUDESTE MG E O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS

Criado em 2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais é uma instituição de Educação Básica, Profissional e Superior cujos objetivos são o desenvolvimento e a oferta de Educação Técnica e Profissional nas mais variadas modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos para atuar no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A instituição se localiza nas mesorregiões mineiras do Campo das Vertentes e da Zona da Mata, sendo composta pelos campi das cidades de Barbacena, Bom Sucesso, Cataguases, Juiz de Fora, Manhuaçu, Muriaé, Rio Pomba, Santos Dumont, São João del-Rei e Ubá, além da reitoria também em Juiz de Fora (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS – IF SUDESTE MG, 2010).

Com o intuito de articular a integralização de estudantes, professores e servidores em âmbito internacional por meio de ações estratégicas institucionais, o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais criou a Assessoria de Relações Internacionais (ARI) (IF SUDESTE MG, 2016c). Mediante parcerias firmadas entre o IF e instituições de ensino estrangeiras, assim como agências de intercâmbio e o próprio CNPq, a ARI tem por função assegurar a realização de intercâmbios internacionais, estimulando, assim, a mobilidade de estudantes e o desenvolvimento de pesquisas em domínio internacional (IF SUDESTE MG, 2016a, 2016c).

Segundo informações do próprio site da instituição11, o processo de internacionalização que vem ocorrendo no IF Sudeste MG teve como principal motivação o Programa Ciência sem Fronteiras, por intermédio do qual se pôde inserir o instituto federal em um contexto internacionalizado, realizando transformações em todo o ambiente acadêmico da instituição. Desde então, com a promoção de condições para concorrência aos editais do CsF, o IF Sudeste MG notou que seus estudantes têm se mostrado mais interessados em melhorar seu desempenho acadêmico por diversos meios, procurando aumentar seu coeficiente de rendimento acadêmico, participando de projetos de iniciação científica, iniciação à docência e extensão, e se engajando a fazer cursos de línguas e obter certificação oficial de suas habilidades linguísticas (IF SUDESTE MG, 2013, 2016b).

Ao comprovar a existência de alguns desafios não considerados pelas pautas institucionais a respeito da internacionalização dos estudos, a ARI criou em 2012 um projeto para a instauração do Centro de Línguas do IF Sudeste MG, com o intuito de fomentar a promoção do ensino de línguas e culturas estrangeiras de forma gratuita a colaboradores, estudantes e comunidade externa. Trata-se de um formato que visa ampliar as possibilidades sociais dos programas de intercâmbio acadêmico na instituição, combatendo a inacessibilidade e a exclusão dos estudantes do Instituto ao ensino de idiomas estrangeiros. (IF SUDESTE MG, 2012, 2015).

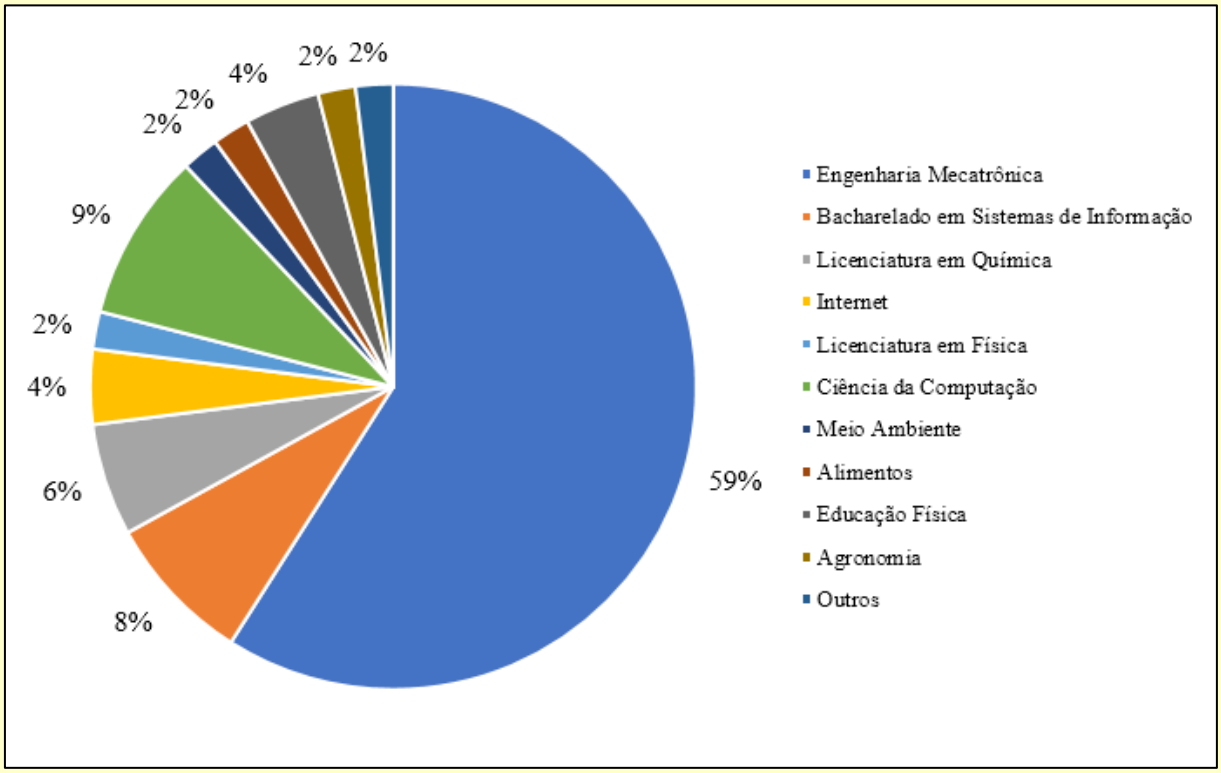
Além disso, a instituição promoveu também a aplicação de exames de proficiência em língua estrangeira para aqueles estudantes que se interessassem em participar do Ciência sem Fronteiras (IF SUDESTE MG, 2012).

[11] https://www.ifsudestemg.edu.br.

No ano de 2013, a ARI elaborou a política institucional para a realização de estudos internacionais na instituição, definindo os critérios de excelência que seus estudantes deveriam obter para participar de qualquer programa de mobilidade internacional, assim como os critérios exigidos para intercambistas estrangeiros que desejassem realizar estudos internacionais no IF Sudeste MG, e esclarecendo o perfil institucional necessário para futuras parcerias com outras instituições (IF SUDESTE MG, 2013).

A respeito dos cursos com estudantes em mobilidade acadêmica internacional a maior parte dos discentes, em 2013, provinha do curso de Engenharia Mecatrônica (59%), como indica o Gráfico 1. Logo em seguida, vinham os cursos de Ciência da Computação (9%), Bacharelado em Sistemas de Informação (8%) e Licenciatura em Química (6%).

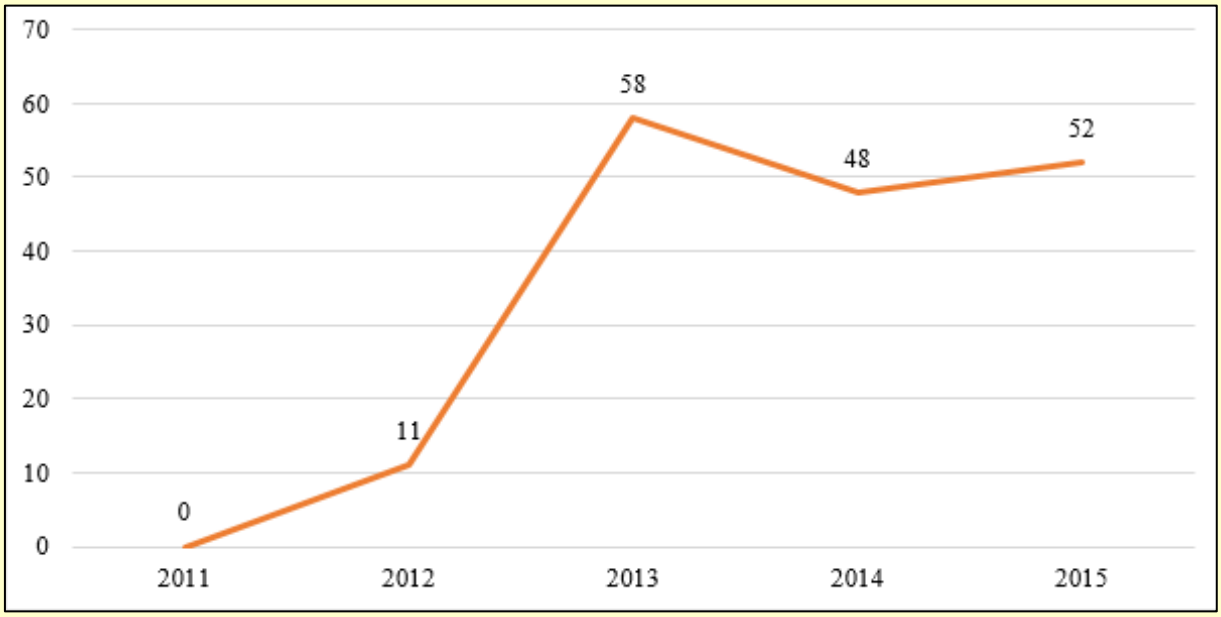
Gráfico 1 – Cursos do IF Sudeste MG com estudantes aprovados em mobilidade acadêmica internacional em 2013



Fonte: Adaptado de IF SUDESTE MG (2013).

A partir das informações obtidas da ARI (IF SUDESTE MG, 2016d), pôde-se construir o Gráfico 2, representado abaixo, que mostra a variação do número de estudantes do IF Sudeste MG que realizaram estudos internacionais durante os anos de 2011 a 2015.

Gráfico 2 – Número de estudantes do IF Sudeste MG em mobilidade acadêmica internacional entre 2011 e 2015



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que a implementação do CsF no Instituto Federal provocou significativas mudanças em sua estrutura e em suas relações internacionais, beneficiando, sobretudo, seus estudantes, ao inseri-los em um contexto de estudos e vivências internacionais até então não experimentados por sua comunidade acadêmica.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação do IF Sudeste MG no Programa Ciência sem Fronteiras modificou de modo profundo a perspectiva institucional no que diz respeito à internacionalização dos estudos, uma vez que impulsionou a organização de uma logística acadêmica incomum e desafiadora. A oportunidade de se relacionar com outros países por meio do contato com estudantes estrangeiros no IF Sudeste MG e por meio do envio de estudantes brasileiros aos países parceiros colocou a instituição no convívio internacional de forma histórica.

As estratégias e as parcerias firmadas para a mobilidade internacional de estudantes e servidores emergiram como ações inéditas, inovadoras e contemporâneas, o que demonstrou uma preocupação institucional de acompanhar a demanda mundial de estreitamento das

relações com outros países na produção da inovação e da pesquisa, e, ainda, de se colocar diante da possibilidade de firmar parcerias com instituições estrangeiras para além do CsF.

A motivação dos estudantes em melhorar o desempenho acadêmico para o envolvimento nos programas internacionais acabou por desenvolver um efeito dominó sobre outros programas, como os de iniciação científica, de extensão e de ensino, tendo em vista que, para concorrer aos editais dos programas de internacionalização, o tripé "ensino, pesquisa e extensão" tem um alto valor na produção de um currículo competitivo. Esse processo impactou também no engajamento do estudante em buscar os cursos de línguas para a obtenção da habilidade linguística e da certificação, além de um coeficiente acadêmico que atenda às demandas dos programas. Nesse sentido, ainda que esta pesquisa não tivesse como objetivo analisar o desenvolvimento e o desempenho acadêmico dos estudantes do IF Sudeste MG, pode-se inferir que o impacto foi positivo nesse quesito, mesmo que não muito significativo no quantitativo de discentes, mas qualitativamente naqueles que buscaram participar dos programas de internacionalização.

No que concerne aos campi participantes dos editais do Ciência sem Fronteiras, destacaram-se Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba como aqueles que se beneficiaram de forma massiva, sendo um desafio a ampliação da participação e do envolvimento dos estudantes dos demais campi da instituição.

A criação de um centro no Instituto Federal para promover o ensino de línguas e culturas estrangeiras gratuitamente e a aplicação de exames de proficiência em língua estrangeira a toda a comunidade acadêmica e comunidade externa demonstrou o salto de qualidade em relação à produção de um ensino de idiomas. Nessa perspectiva, a efetividade da competência linguística incidiu diretamente sobre a qualidade de participação dos estudantes nos diversos programas internacionais oferecidos e criou um ambiente institucional mais atento a essas demandas e, ao mesmo tempo, mais cosmopolita.

A evolução do número de estudantes participantes é bastante significativa quando se compara o primeiro ano com os demais anos de execução do Programa Ciência sem Fronteiras na instituição. Revela-se, assim, que os trabalhos realizados no primeiro ano do Programa foram satisfatórios a ponto de ampliar o número de vagas, bem como atrair mais estudantes.

Em se tratando dos cursos com maior número de participantes no CsF, observa-se no Instituto Federal que os dados acabaram por revelar um maior atendimento das áreas prioritárias do próprio Programa (Engenharia e áreas tecnológicas) e acompanharam a tendência da distribuição de bolsas em âmbito nacional.

Isso posto, a experiência de estudo proporcionada pela internacionalização vem marcando profundamente o IF Sudeste MG, impactando positivamente as relações sociais empreendidas em seu interior e fazendo emergir uma instituição que, apesar de jovem como Instituto Federal, já apresenta maturidade para implementar e desenvolver trabalhos que extrapolam as fronteiras nacionais e alargam os horizontes da pesquisa, da inovação e do desenvolvimento de tecnologias. Tal prática expõe uma instituição que se esforça para se desvencilhar de uma história perversa, a qual nos relegou a um sistema desigual de distribuição das oportunidades educacionais, o que resulta, dentre tantas questões, ainda na atualidade, na baixa proficiência em outro idioma dos estudantes das camadas populares do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do CsF, uma necessidade emergiu: a produção de pesquisas que abarcassem o Programa em seus mais diferentes aspectos. Nesses termos, o acompanhamento dos dados advindos dessa realidade, quais sejam os processos de seleção, o perfil dos sujeitos, a trajetória acadêmica dos estudantes selecionados para a experiência internacional e o seu impacto na carreira profissional ao retornarem para o país de origem, lança os pesquisadores a um campo fértil, pelas inúmeras possibilidades de análises disponíveis nesse contexto.

Um próximo passo interessante para a pesquisa sobre a internacionalização no cenário do IF Sudeste MG é traçar o perfil dos estudantes que participaram do Programa, buscando problematizar as possíveis relações entre esse percurso acadêmico internacional e as origens sociais dos sujeitos investigados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 7.642, de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, 13 dez. 2011. Seção 1, p. 1-8.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CSF). Empresas. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/en/web/csf/empresas>. Acesso em: 04 maio 2016a.

_____. O programa: Áreas Contempladas. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas>. Acesso em: 02 maio 2016b.

_____. O programa: Graduação. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/graduacao>. Acesso em: 03 maio 2016c.

_____. O programa: Metas. Brasília, DF, 22 jan. 2013. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. O programa: O que é?. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 02 maio 2016d.

_____. Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF, jan. 2016e. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 04 maio 2016.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF). O Programa. Brasília, DF. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). A Instituição: Histórico. Juiz de Fora, MG, 2010. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Assessoria de Relações Internacionais (ARI). Acordos e Parcerias. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/internacional?quicktabs_internacional=5#quicktabs-internacional>. Acesso em: 01 set. 2016a.

_____. _____. Centro de Línguas. Juiz de Fora, MG, 2015. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/internacional?quicktabs_internacional=6#quicktabs-internacional>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. _____. Internacionalização no IF Sudeste MG. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/internacional?quicktabs_internacional=3#quicktabs-internacional>. Acesso em: 01 set. 2016b.

_____. _____. Quem Somos. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <http://www.ifsudestemg.edu.br/internacional?quicktabs_internacional=1#quicktabs-internacional>. Acesso em: 01 set. 2016c.

_____. _____. Relatório de Gestão 2012. Juiz de Fora, MG, dez. 2012.

_____. _____. Relatório de Gestão 2013. Juiz de Fora, MG, dez. 2013.

_____. _____. Relatório de Gestão 2015. Juiz de Fora, MG, jan. 2016d.

LUNA, José Marcelo Freitas de; SEHNEM, Paulo Roberto. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. RBPAE, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 445-462, set./dez. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO COTEXTO ESCOLAR EM MARIANA-MG

Marilene do Carmo Silva

lenemary1990@hotmail.com;

Jussara Ferreira de Jesus

jussaraferreiradejesus@yahoo.com.br

Cláudia Braga de Andrade

claudiabragaandrade@gmail.com

Departamento de Educação - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados do projeto de Iniciação Científica, intitulado "Juventude e Violência no Contexto Escolar" realizado entre agosto de 2015 a julho de 2016. A pesquisa desenvolveu uma análise da literatura disponível sobre o fenômeno da violência entre jovens no contexto escolar e uma análise preliminar sobre este fenômeno nas escolas públicas na cidade de Mariana-MG. Utilizando uma abordagem quali/quanti, o estudo de campo se baseou na análise do livro de ocorrências da Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira e em documentos de registros referentes às ocorrências relacionadas à violência nas escolas da cidade de Mariana-MG fornecidos pelos programas Ronda Escolar/Guarda Municipal e PROERD/Polícia Militar. A complexidade do tema em questão possibilitou uma reflexão a cerca das diversas manifestações de atos violentos considerando sempre o contexto dos sujeitos. O referencial teórico pautou-se, mais especificamente, em Abramovay e Oliveira (2006), Andrade (2015) Aquino (1998), Camacho (2001), Charlot (1997), Chrispino e Chrispino (2008), Birman (2006), Heckert e Rocha (2012), Libardi e Castro (2014), Moreira; Vilhena; Cruz; Novaes (2009). A pesquisa teórica aprofundou uma análise de aspectos referentes à violência no contexto escolar, sendo eles: fatores extra e intra-escolares, a banalização da violência e a judicialização escolar que foram discutidos com os dados coletados na pesquisa de campo. Por fim, a pesquisa aponta a abrangência e multiplicidade do termo violência e a importância da implicação dos profissionais da educação neste fenômeno que vem ganhando números expressivos.

Palavras-chave: violência, juventude, contexto escolar.

No ano de 2014 foi desenvolvida uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada "Juventude e violência no contexto escolar: um estudo sobre as escolas públicas em Mariana". Os resultados apontaram para a necessidade de continuação da pesquisa, dada a abrangência do tema. Assim, o novo projeto teve como título "Juventude e Violência no contexto escolar" realizado no período de agosto de 2015 a julho de 2016.

A pesquisa "Juventude e Violência no Contexto Escolar" teve por objetivo analisar a literatura disponível sobre o fenômeno da violência e refletir sobre como a violência tem se tornado efetiva no meio educacional e como esta tem interferido no processo de subjetivação do sujeito.

A violência tem sido alvo de inúmeras pesquisas acadêmicas na contemporaneidade, e "a relação entre juventude e violência vem sendo estudada por diferentes disciplinas como a sociologia, a pedagogia e a psicologia". (LIBARDI e CASTRO, 2014, p.944). Este fenômeno, que não é considerado recente, tem preocupado a sociedade e o poder público devido às novas formas de manifestação e a alta incidência entre os jovens. O que surge como um fato novo na atualidade são além de seu alto índice de incidências, as suas inéditas formas de manifestações.

O desafio teórico de refletir sobre as formas de violências, juventudes e processos de subjetivação exige uma análise sobre a complexidade do fenômeno da violência em seu aspecto semântico e conceitual e as especificidades da juventude na contemporaneidade. O conceito da violência é muito abrangente e torna-se necessário uma discussão mais aprofundada sobre o tema. A Psicanálise diferencia, por exemplo, o termo violência da agressividade, sendo que "o ato violento se relaciona ao emprego deliberado da agressividade e sua característica marcante é o desejo de causar mal, humilhar, fazer sofrer o outro." (ANDRADE, 2015, p.18). Pensando no contexto escolar e nas formas de violências atuais é possível perceber o frequente uso da agressividade nos conflitos que envolvem a juventude, ou seja, tornou-se comum, atos agressivos de jovens contra jovens, contra professores, diretores e funcionários das escolas.

Este trabalho foi estruturado a partir da revisão de literatura sobre a violência no contexto escolar, abordando mais especificamente a complexidade do tema em questão, os possíveis fatores externos e internos às instituições escolares, que influenciam certos conflitos, a banalização da violência na atualidade e, por fim, a judicialização das relações escolares.

SOBRE A COMPLEXIDADE DO TERMO VIOLÊNCIA

Ao longo dos estudos teóricos, percebemos tamanha complexidade da temática em questão, compreendendo que tratar do fenômeno da violência significa lidar com uma série de conceitos e significados, envolvendo desde atos físicos, talvez os que recebam mais atenção, até aos atos sutis, que muitas vezes passam despercebidos.

Libardi e Castro (2014) trazem uma discussão acerca da violência física e violência implícita. A violência física "se refere às ocorrências onde um ou mais atores causam dano corporal a outra pessoa ou grupo(s) de pessoas" (LIBARDI e CASTRO, p.945). Refletindo sobre tal afirmação, concluímos que a violência física tem se manifestado abundantemente no contexto escolar, pois os públicos juvenis, que ocupam os espaços escolares na atualidade, são sujeitos que, muitas vezes, problematizam suas tensões (familiares, sociais, emocionais) por meio de atos explícitos de violência física. Entende-se que tais indivíduos não sabem lidar com a subjetividade de suas angústias, e são levados a agirem de forma violenta expressando assim, uma necessidade de atenção por parte da família, da escola e do Estado.

A violência implícita pode ser compreendia "por episódios nos quais um ou mais indivíduos prejudicam outro(s) por meio de comportamento discreto, velado, sem dano corporal." (LIBARDI e CASTRO, 2014, p.945). Essa forma de violência acontece de maneira disfarçada, nem sempre é visível sua manifestação, pois muitas vezes se dá de forma sutil, através de "brincadeiras", mas ainda assim, tem a intenção de prejudicar o outro.

As autoras Abramovay, Avancini e Oliveira (2006) destacam também uma forma de manifestação da violência no contexto escolar que se refere a violência simbólica. Essa forma de violência se restringe à instituição por meio de castigos abusivos e arbitrários direcionados a alunos que desobedecem a regimentos escolares, cometem atos de incivilidade etc.

A literatura contemporânea se dedica a distinção de termos, que muitas vezes passam despercebidos por leigos no assunto. Os pesquisadores franceses colocam aspectos que diferenciam violência, transgressão e incivilidade. Sendo a violência, algo que ataca a lei por meio da força ou ameaça usá-la. A transgressão seria ir contra as regras internas de determinado estabelecimento. Enquanto a incivilidade se trata de não respeitar as regras de boa convivência (CHARLOT, 2002).

O cotidiano escolar é marcado por diversas manifestações que nos remetem a atos violentos, entretanto, é difícil estabelecer categorias de análise sem considerar o contexto, quem

comete, quem é vítima e quem presencia, “os eventos violentos sempre passam pelo julgamento moral da sociedade” (MINAYO, 2005, p.14). Esta questão é imprescindível para não enquadrarmos todo e qualquer ato de forma única e imutável.

Camacho (2001) discorre sobre a dificuldade em isolar a violência da indisciplina. Relaciona a disciplina com castigos e recompensas, de forma a socializar as crianças. Embora hoje tenhamos outra concepção de disciplina, pois, a escola vive uma crise na qual, os alunos não são tão passivos e obedientes. Pois, muitos já perceberam essa lógica institucional.

Sendo assim, a indisciplina pode ser entendida não só como descumprimento de regras, mas também como rebeldia, negação, oposição, inquietação, agressividade e apatia. Essas questões fazem parte da construção de conhecimentos, mas, ainda assim a indisciplina incomoda porque a escola não está preparada para conviver com situações em que o professor não tem total controle e cada aluno tem o seu querer. Outras vezes a indisciplina aparece como resistência à dominação, injustiça, desigualdade e discriminação.

FATORES EXTRA E INTRA-ESCOLARES

As escolas são instituições inseridas na sociedade, interligadas as famílias, a comunidade e ao bairro. Por mais que a estrutura interna seja fechada, com muros altos, portões trancados, cada turma em uma sala etc, trata-se de uma instituição que influencia a população e espera-se que ela ofereça uma formação básica que permita ao indivíduo obter uma preparação para o desenvolvimento do mercado financeiro e tecnológico. Entretanto, os fatores externos vêm ganhando espaço, invadindo aos poucos a tranquilidade que deveria habitar as escolas. Dessa forma, esse ambiente deixa de ser seguro em parte, e em alguns casos específicos deixam-se dominar por traficantes e usuários de drogas.

Sobre essa falta de tranquilidade presente em alguns estabelecimentos escolares, Charlot (2002) utiliza a expressão “intrusões externas”, considerando vários elementos que interferem no cotidiano de alunos, docentes e demais funcionários. Ressaltando as disputas de bairro, que geram acerto de contas dentro das escolas, envolvendo amigos, familiares etc.

Há um cuidado em preservar a integridade do sujeito, porém a escola, muitas vezes, não dispõe de recursos para intervir em situações de conflitos que se estendem no cotidiano escolar, o que vem gerando uma insegurança e fragilização em relação à autoridade dos profissionais envolvidos na Educação.

> Tanto os estudantes quanto o corpo técnico-pedagógico concordam ao apontar como um dos maiores problemas, em muitas escolas, a formação de gangues ou o tráfico de drogas no espaço escolar ou no seu entorno, levando a um total clima de insegurança. Isso fragiliza a autoridade dos responsáveis pela ordem na escola a tal ponto que ficam imóveis, com receio de sofrer represálias. Em vários depoimentos dessa pesquisa, ressalta-se a presença do tráfico. Em muitos casos, os traficantes utilizam vendedores ambulantes e até alunos para a venda e distribuição de drogas. São os chamados aviões". As gangues, por sua vez, interferem na vida da escola de várias formas: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar e outros não, atos de vingança, clima de tensão e outras barbaridades (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2006, p.32-33).

De fato, um dos principais elementos considerado externo às instituições escolares se refere ao tráfico ou uso de drogas em seu interior. Entretanto, as pesquisas sobre violência nas escolas apontam outros motivadores na disseminação da violência entre os jovens. Dentre eles, precariedade das famílias nos bairros pobres, desemprego, inserção dos jovens no crime que vem se tornando um mercado, impacto da massificação do acesso à escola, experiências de exclusão e participação em gangues. Ressaltamos ainda a influência presente no contexto familiar, por exemplo, há jovens que vivem em um ambiente onde a violência é constante e presenciá-la pode refletir na construção de sua identidade e em suas ações.

Temos alguns pesquisadores que se dedicam mais especificamente à violência simbólica, reconhecem que os fatores externos influenciam o ambiente educacional, mas exploram também aspectos relacionados à violência que provém da própria instituição.

> A externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional. Essa lógica permite reiterar a responsabilidade de um sistema, ocultar sua função na produção da violência. Ora, dois fenômenos estão em crescimento constante e desempenham um papel fundamental: a segregação escolar entre e no seio dos estabelecimentos e a distância social e cultural entre os professores e os alunos de meios populares (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.78).

As instituições escolares seguem as regras impostas por instâncias superiores, contudo constroem seu próprio regimento interno. Trata-se de um documento que possui normas, regras, valores, objetivos, direitos, deveres, dentre outras questões. De modo geral, os alunos devem obedecer às normas impostas, considerando que nem sempre há espaço para questionamentos e garantia dos seus direitos. Muitos conflitos internos devem-se a não aceitação de alunos frente a imposição dos atores educacionais.

A BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Existem diversas formas de tratarmos a violência que podem influenciar direta ou indiretamente as atitudes de determinados jovens, por exemplo, pensar este fenômeno como

algo natural, cultural ou social e biológico. Consideramos imprescindível refletir sobre os argumentos que sustentam essas "teorias".

Quando compreendemos a violência como algo natural, afirmamos que o sujeito é violento por natureza, trata-se de algo que faz parte dele mesmo. "É justamente o que percebemos hoje na realidade brasileira: o movimento recorrente de distanciamento do 'sujeito violento' com o objetivo de livrar a todos nós da violência" (LIBARDI, 2011, p.20-21).

Em contrapartida, quando percebemos a manifestação da violência de forma cultural ou social, entendemos a necessidade de rever conceitos e atitudes. Isso "obriga" a responsabilizarmo-nos em relação aos jovens, que vem inserindo-se em atos considerados violentos. Já que se trata de algo, que nós, enquanto sociedade, estamos contribuindo por meio de diversas "esferas culturais", para que o indivíduo perceba-se se naturalizado nesses atos.

Além da naturalização algumas correntes teóricas utilizam-se de argumentos biológicos para justificar a existência de sujeitos violentos, tais argumentos estariam pautados no instinto e não na razão, podendo ser considerados inconsistentes. Essa ideia pode, ainda, influenciar o sujeito a aceitar passivamente o fato de ser violento desde sempre, como se fosse um destino pronto e acabado.

> Essa banalização da violência é, talvez, um dos aliados mais fortes de sua perpetuação. A resignação de que somos "instintivamente violentos" faz com que o homem se curve a uma inexorabilidade igual à da morte. Faz dela seu "destino biológico" ou o princípio e o fim de seu destino psíquico, social ou cultural. (MOREIRA; VILHENA; CRUZ; NOVAES, 2009, p.681).

Como podemos perceber são múltiplos os fatores que envolvem o contexto relacionado à violência, não basta pensarmos, apenas, por meio de um ponto de vista. É imprescindível analisarmos o cenário em questão, considerando os sujeitos envolvidos, a situação familiar e social, o contexto histórico de tais indivíduos, refletindo, ainda, sobre o comportamento de quem é vítima e quem comete atos violentos e/ou criminais.

A JUDICIALIZAÇÃO ESCOLAR

Ao pensarmos a violência no contexto escolar envolvendo a juventude, nos aproximamos de um fenômeno denominado judicialização. Assim, tornou-se necessário investigarmos, ainda que, brevemente algumas teorias a respeito de tal temática. Heckert e

Rocha (2012) esclarecem-nos sobre a forma como tem se caracterizado este fenômeno e qual seria a lógica judicial.

> Esta judicialização tem se caracterizado pela expansão da ação da justiça no território da escola, com o aparato jurídico sendo acionado para intervir em conflitos que emergem no chão da escola e/ou para esclarecer dúvidas, muito mais quanto aos deveres não cumpridos do que com relação aos direitos sociais não garantidos. A lógica judicial passa a permear o cotidiano escolar, ofertada e requisitada, principalmente, para manter a ordem. Utilizando-se de ameaças de punição, intensifica-se a criminalização de ações que interrogam as práticas instituídas, forjando-se políticas do medo e do controle do suposto risco social. Neste processo de judicialização vemos que o foco das ações tem incidido em ações consideradas como da ordem da indisciplina e da violência (HECKERT; ROCHA, 2012, p.9).

A afirmação anterior nos instiga a refletirmos sobre esse processo que vem sendo internalizado, cada vez mais nos meios educacionais. Será mesmo necessária uma intervenção policial em determinadas situações (Manter a ordem, disciplina, ameaça por meio do medo, punição etc)? Quando devemos encaminhar os problemas relativos à educação ao poder judicial? E quando os próprios educadores devem resolvê-los? Certamente não há um consenso geral para responder tais indagações, mas alguns autores podem nos ajudar a pensá-las.

Flavia Lemos (2014), em entrevista com a Equipe Editorial da Revista DESidades esclareceu alguns questionamentos relativos a judicialização na infância e adolescência, para ela, um dos paradoxos da judicialização, “é o de que qualquer situação de ameaça e de violação deverá ser imediatamente levada ao Poder Judiciário ou aos equipamentos de normalização que estão nas adjacências do mesmo, articulando normas e leis” (LEMOS, 2014, p.2). Diante da legislação proposta em determinados espaços e ambientes para proteger e garantir segurança surgem novas formas de punição e julgamentos, com o intuito de normatizar “o que é objetivado como violência, violação e problema de governo para a infância” (LEMOS, 2014, p.3).

A violência é um dos motivadores nos encaminhamentos escolares, considerando que nem sempre os profissionais da educação têm uma preparação adequada para resolver certos conflitos. Libardi e Castro (2014) apresentam uma pesquisa na qual, os próprios alunos sentem-se desesperançados diante da violência quando não veem uma intervenção dos atores educacionais, sendo esta transferida aos policiais:

> Neste contexto, fica mais fácil compreender porque os participantes da pesquisa falaram que os conflitos escolares nunca serão resolvidos: o procedimento dos educadores contribui para que os alunos tenham a percepção de que pouco ou nada se pode fazer para o enfrentamento da violência. A negligência da parte dos professores, e o estímulo à criminalização de parte dos diretores, faz a ação dos adultos parecer inócua – principalmente porque, recorrendo à polícia se pode até “suprimir” a

> violência com procedimentos de contenção, mas nunca compreendê-los (LIBARDI e CASTRO, 2014, p.958).

Chrispino e Chrispino (2008) propõem algumas ações retomando direitos e deveres dos atores educacionais. Coloca a necessidade de buscar compreender o porquê a presença da justiça na escola tem se efetivado tanto, e a importância da retomada as decisões envolvendo principalmente os profissionais da educação, sem ter que recorrer constantemente à justiça. Para isso, no entanto, é fundamental compreender as leis, compreender os envolvidos, ter uma base profissional sólida para enfrentar as inúmeras situações cotidianas.

> Por fim, o que se prega é que a judicialização das relações escolares precisa ser percebida como um sinal de que as decisões em educação estão fugindo do controle de seus atores principais. Este fato deve ser bastante forte a fim de promover reflexões e mudanças na prática cotidiana da escola, desde a formação/capacitação de seus agentes até o estabelecimento de rotinas e de processos de tomada de decisão. E ainda, move-nos a convicção de que os atores educacionais podem e devem voltar a ser os protagonistas deste universo chamado Escola (CHRISPINO E CHRISPINO, 2008, p.27).

De fato, a presença policial vem, cada vez mais, ganhando espaço no ambiente educacional, para pensarmos este aspecto precisamos considerar os sujeitos que frequentam tal espaço no cotidiano, incluindo desde a direção como a instância de maior poder, aos discentes que nem sempre tem voz ativa.

Ao pensarmos sobre a presença de policiais no espaço educacional é necessário tentarmos compreender que se nós, enquanto educadoras, precisamos de ajuda temos a obrigação e o direito de buscá-la em outras fontes, entretanto, torna-se fundamental refletirmos sobre o que de fato está acontecendo e qual tem sido o papel dos atores educacionais. O contexto escolar é marcado por diversos conflitos diariamente e estes, são de ordens distintas que vão desde atos indisciplinares mais simples a atos que podem terminar em agressão física, ou se manifestar de outras formas que agridam colegas, professores, direção e até mesmo outros funcionários. Outros conflitos envolvem o uso tanto de armas brancas, quanto de armas ilícitas, tráfico de drogas, dentre outros. Precisamos ter clareza de quando encaminhar o que é da ordem policial e o que cabe a própria instituição escolar.

OBJETIVOS

Analisar a literatura disponível sobre o fenômeno da violência e das teorias educacionais que fundamentam as práticas educativas contemporâneas; Analisar como a violência se tornou uma referência fundamental nas formas atuais de subjetivação; Mapear a relação entre as

Escolas Públicas na cidade de Mariana/MG e os programas Ronda Escolar/Guarda Municipal, PROERD/Polícia Militar, nos encaminhamentos das ocorrências de violência no público juvenil no contexto escolar; Consolidar a rede de pesquisa sobre Juventude e Violência.

METODOLOGIA

Na primeira etapa deste projeto, foi realizada uma pesquisa teórica sobre o tema que consistiu em um levantamento bibliográfico, leitura e produção textual acerca do material pesquisado. Além de uma pesquisa sobre a articulação dos temas juventude e violência na atualidade.

A segunda etapa foi caracterizada por uma pesquisa quali/quanti que envolveu um estudo de campo e análise do livro de ocorrência da Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira, análise dos documentos de registros de ocorrências relacionadas à violência nas escolas da cidade de Mariana-MG fornecidos pela Ronda Escolar/Guarda Municipal e PROERD/Polícia Militar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreendermos a complexidade da violência no contexto escolar envolvendo a juventude realizamos um estudo de caso na Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira da cidade de Mariana-MG. A escolha desta Instituição deve-se ao histórico do bairro em que está localizada e as próprias questões que a atingem.

Realizamos uma análise geral de todas as ocorrências, considerando os anos de 2014 e 2015. Em um segundo momento, analisamos os aspectos referentes a diferentes contextos que envolveram situações de violências. Buscando compreender a manifestação e interpretação da violência no contexto escolar, envolvendo a juventude. Sendo assim, optamos por manter as categorias de acordo com o vocabulário utilizado pelos responsáveis que registraram tais ocorrências.

Ao analisarmos os dados da pesquisa, consideramos pertinente repensarmos algumas categorias em paralelo com a descrição específica de determinadas ocorrências. Dessa forma, recorremos a Charlot (2002) para compreendermos esses dados por meio de outras abordagens, sem desconsiderar as palavras dos próprios funcionários que registraram as ocorrências.

Recorremos às categorias propostas por Charlot referente à violência, transgressão e incivilidade. Sobre violência ele aponta que para os pesquisadores franceses tal termo “deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves” (Charlot, 2002, p.37).

O estudo de caso realizado nessa pesquisa ocorreu por meio da análise do livro de ocorrências da Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira, os dados coletados se referem aos anos de 2014 e 2015. De acordo com esses dados, as categorias mencionadas no livro de ocorrências foram: agressão física, agressão verbal, alunos fora de sala, ameaça, arma branca, arma ilícita, atraso, bolinha de papel, briga, “brincadeira”, desacato, desrespeito, drogas, fumar, gestos obscenos, indisciplina, palavrões, pegar objeto sem autorização, recusa a fazer atividade, tapas/socos/chute/mordida, tumulto na escola, uso de celular e violação de patrimônio.

Os resultados apontam que a maior incidência foi em relação à violência, englobando “Agressão física, Briga, Tapas/socos/chute/mordida”, sendo que no ano de 2014 foram registrados 30% das ocorrências e no ano de 2015 um total de 37%.

Entendemos que a escola em questão vive uma grande angústia social, pois a presença da violência é constante e sua manifestação se dá tanto por fatores internos quanto externos, ou seja, há casos de pessoas que não estudam na instituição e que praticam atos de violência em suas dependências, por esse motivo é frequente a presença da polícia nesse local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos permitiu compreender a abrangência e multiplicidade do termo violência, levando-nos a perceber o quanto é importante e necessário que os profissionais da educação conheçam e saibam lidar com o tema em questão, pois, apesar de não ser algo novo no ambiente escolar, tem se constituído um fato frequente e corriqueiro entre os muros das escolas e entre os pares de jovens.

A partir deste trabalho tivemos um panorama amplo sobre os questionamentos que nos levam a indagar sobre a frequência, propagação e a dimensão dos atos violentos no cotidiano das instituições educacionais que se encarregam de educar os indivíduos, seja no campo cognitivo e/ou social.

O estudo de caso realizado nessa pesquisa ocorreu por meio da análise do livro de ocorrências da Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira, os dados coletados se referem aos anos de 2014 e 2015. Os resultados apontam que a maior incidência foi em relação à violência, englobando "Agressão física, Briga, Tapas/socos/chute/mordida", sendo que no ano de 2014 foram registrados 30% das ocorrências e no ano de 2015 um total de 37%.

Estes dados evidenciam um aumento significativo da manifestação da violência no contexto escolar. Se pensarmos que estes números podem aumentar a cada ano, a escola pode vir a ser tomada pela violência, dificultando o processo de formação que deveria ser primordial nas instituições escolares. Compreendemos que as questões de indisciplina e relacionadas à violência devam ser inseridas e discutidas no planejamento de ensino e aprendizagem da escola.

Ressaltamos ainda que no caso da agressão verbal é necessário buscarmos possíveis intervenções, considerando ser algo que pode passar despercebido, no entanto, pode vir a ser um estímulo que leve a agressão física. Outra preocupação é em relação a ameaça, pois esta pode tanto resultar quanto ser resultado de uma possível agressão física e em casos extremos a ameaça pode concretizar-se causando danos à vida de outro indivíduo.

Outro ponto importante a ressaltar é a inserção da Policia Militar e da Guarda Municipal no meio educacional, que induz a uma reflexão sobre os impactos para a Educação quando há uma troca ou substituição de funções. Como o próprio guarda municipal afirma "os papéis se inverteram, os alunos não respeitam os professores, a pedagoga". Ressalta ainda ser solicitado para resolver atos indisciplinares, "virou educador", "os alunos é que mandam".

A presença policial nas escolas tem sido um recurso encontrado para conter atos de violência e, em alguns casos, vem sendo solicitada para resolver questões disciplinares, considerando que nem sempre os profissionais da educação têm recursos e uma preparação adequada para resolver conflitos e questões referentes à indisciplina dos alunos.

Pensando no contexto escolar, é fundamental refletirmos sobre as questões que permeiam o processo de judicialização na educação. Será mesmo necessária uma intervenção policial em determinadas situações (manter a ordem, disciplina, ameaça por meio do medo, punição etc)? Quando devemos encaminhar os problemas relativos à educação ao poder judicial? E quando os próprios educadores devem resolvê-los?

Uma possível intervenção que poderia abranger as questões mencionadas anteriormente seriam oficinas nas escolas realizadas por profissionais qualificados envolvendo alunos, professores, direção e demais funcionários. Essas seriam oportunidades para ouvir os sujeitos que fazem parte da instituição e pensar de forma coletiva possíveis estratégias para amenizar os conflitos que permeiam o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam & RUA, M. Das G. Violências Nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M; AVANCINI, M; OLIVEIRA, H.. O be-á-bá da intolerância e da discriminação. In Oliveira, H. (Org.) Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil (pp.28-53). Brasília: UNICEF, (2006).

ANDRADE, Cláudia Braga. Violências e juventudes: processos de subjetivação no contexto escolar. Boletim de Psicologia, 2015, Vol. LXV, Nº 142: 015-028.

AQUINO, Julio Groppa. “A violência escolar e a crise da autoridade docente”. Em: Cadernos CEDES, v.19 n.47 Campinas dez. 1998.

BIRMAN, J. Tatuando o Desamparo. A Juventude na Atualidade”. In: CARDOSO, Marta Rezende (org.); colabs: Helena Aguiar et al., Adolescentes. São Paulo: Editora Escuta, Biblioteca de Psicopatologia Fundamental, 2006.

CAMACHO LMY. “As sutilezas das faces da violência”. Em: Educação e Pesquisa, v.27, n.1, p.123-40, 2001.

CHARLOT, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. Em: Sociologias n.8 Porto Alegre jul./dez. 2002.

CHRISPINO, A; CHRISPINO, R.S.P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

HECKERT, A.L.C; ROCHA, M.L.da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. Psicol. Soc. vol.24 no.spe Belo Horizonte 2012.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira. A judicialização da infância: seus impactos na vida das crianças e suas famílias. Desidades vol.2 Rio de Janeiro, 2014.

LIBARDI, S.S. Violências “sutis”: jovens no contexto escolar e a convivência no grupo de pares. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

LIBARDI, S.S; CASTRO, L.R. Violências “sutis”: jovens e grupos de pares na escola. Fractal, Rev. Psicol., v. 26 – n. 3, p. 943-962, Set./Dez. 2014.

MINAYO MCS. “Violência: Um problema para a saúde dos brasileiros”. In: Ministério da Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Brasília, DF; p. 9-33, 2005.

MOREIRA, A.C.G; VILHENA, J. de; CRUZ, A.T.de.A; NOVAES, J.de.V. Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 12, n. 4, p. 677-697, dezembro 2009.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: CONSELHOS DE DIREITO EM PAUTA

Bruna Monalisa Ramalho Gomes

brunamonalisa@gmail.com

Marco Antonio Torres

torresgerais@gmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

Entende-se que a educação é um importante e fundamental processo para a vida e o desenvolvimento dos sujeitos, e que se consolida em espaço formais e não formais de educação mediados pela troca de experiências e saberes. Neste sentido entendemos que os conselhos de direito é um espaço não formal de educação cujas suas deliberações e formas de leitura da realidade pode desdobrar em ações que interfere na vida cotidiana da população. A preocupação básica deste estudo é refletir sobre a participação da sociedade civil, através, dos conselhos de direito no controle social e atuação na gestão pública, visto que a participação popular é instrumento fundamental num Estado que se afirma como democrático, como o Brasil, uma vez que o exercício da democracia é resultado de um processo de diálogo em busca do bem coletivo. Este artigo tem como objetivo analisar a participação dos conselhos de direito na gestão pública, buscando identificar sua função no cenário social e político do Brasil. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando diversas fontes de estudos como artigos científicos, livros que abordam a temática proposta e análise em sítios eletrônicos de cunho governamental. Sabe-se que na atual conjuntura nacional a democracia, a participação popular tem sido um grande desafio com interferências importantes nos Conselhos de Direito.

Palavras-Chave: Educação não formal. Conselhos de Direito. Participação. Democracia. Gestão Pública.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como eixo central discutir sobre a participação da sociedade civil por meio dos conselhos de direito na gestão pública, onde busca-se identificar se este é um

instrumento efetivo de controle social e exercício da democracia. Sabe – se que o processo para que hoje no Brasil exista conselhos de direito que tem como atribuição debater e propor políticas públicas de interesse de grupos e/ou segmentos específicos não é algo que se tornou possível por acaso. Foi sem dúvida, fruto de um processo de organização e mobilização social que consolidou-se na Constituição Federal de 1988, que fora iniciado pelo processo da constituinte.

O processo constituinte (1986-1988) e a promulgação da Constituição Cidadã expressaram, mesmo que parcialmente, os anseios dos movimentos sociais por garantias de direitos e apresentaram avanços históricos inigualáveis na busca pela correção de injustiças e iniquidades que resistem à séculos (SILVA, 2013).

A partir da Constituição de 1988 os conselhos de direito, também chamados de conselhos gestores, tornaram-se instituições, com potencial de atuação e intervenção no âmbito das políticas públicas. Decorrentes sobretudo, dos princípios constitucionais que prescrevem a participação da sociedade civil na condução destas políticas, essa situação fortalece a descentralização do poder e consequentemente amplia os espaços de discussão e decisão de elementos fundamentais para a vida humana e seu desenvolvimento.

Com isto, busca-se garantir o estreitamento na relação entre Estado e Povo, a partir de uma perspectiva que "compreende" o exercício da política democrática como uma força que emana do povo, alimentando uma possibilidade que converge para uma forma de governança mais participativa, um modelo novo para o Brasil, haja vista o processo de construção histórica deste país.

Contudo, pode-se entender conselho gestor de política pública como um colegiado institucionalizado, composto de representantes do governo e da sociedade civil, designados via eleição e/ou indicação, tornando-se responsáveis pela elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas setoriais, o conselho torna-se um instrumento de controle social (GOMES, 2003).

Em relação ao controle social, cabe ponderar que ele está intrínseco à gestão das políticas públicas, sendo uma atribuição dos conselhos gestores, na medida em que entendemos o conceito de gestão como a formulação e o planejamento da política pública, o acompanhamento de sua implantação, a avaliação dos seus resultados, incluindo o

estabelecimento de ações corretivas e preventivas de acordo com o objeto e as necessidades apresentadas pela sociedade e grupos que devem ser atendidas. (GOMES, 2003).

Considera-se que estamos em mundo marcado por uma globalização excludente, pode-se trazer como problema a dialética entre a igualdade e os direitos humanos. Entende-se que há uma demanda por pensamentos coletivos na perspectiva do multiculturalismo, mas diante de um cenário de uma mundialização com pretensões monoculturais, situação propícia para difusão de conflitos. Sendo assim, a consolidação desse espaço de educação não formal, como instrumento democrático pode se colocar também, dento de uma perspectiva conflituosa que fomente uma relação de poder que coloque em risco as atribuições dos conselhos, uma vez que sua constituição de dá por indivíduos que estão ativos no jogo da vida contemporânea, onde o individualismo, a ganância e o desejo de obter vantagens e poder são muito presentes (CANDAU, 2008).

Os conselhos constituem-se normalmente em órgãos públicos de composição paritária entre a sociedade civil e o governo, criados por lei, regidos por regulamento aprovado em conferências, assembleias, plenárias e afins, tendo caráter obrigatório uma vez que os repasses de recursos ficam condicionados à sua existência (em alguns casos, como por exemplo a saúde), e que assumem atribuições consultivas e/ou deliberativas.

No entanto o enfoque deste artigo recai precisamente sobre identificar se esta forma de controle da sociedade, onde a dimensão política se expressa mais fortemente através da participação social por meio dos conselhos gestores de políticas públicas se desenvolve de forma efetiva.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

Objetivo:

Identificar se os conselhos de direito e ou conselhos gestores, espaço não formal de educação, podem ser considerado um instrumento efetivo de controle social, exercício da democracia e participação da sociedade civil da gestão pública.

METODOLOGIA

Ressalta-se que a base metodológica utilizada para produção deste artigo baseou-se em análise bibliográfica e documental de caráter qualitativo.

As análises bibliográficas e documentais cumprem o papel de colaborar para que seja realizado uma breve contextualização do cenário nacional que nos leva compreensão da trajetória, evolução e reconhecimento dos conselhos de direito na sociedade brasileira como um instrumento de caráter democrático.

Neste sentido cabe ressaltar que utilizamos também o método histórico, uma vez que a constituição societária que temos hoje, que permite a existência de conselhos de direito não é algo que surge de uma hora para outra, pode ser considerada como fruto de um processo histórico. Ou seja, o Estado Brasileiro alcançou sua atual forma através de importantes alterações/modificações em suas leis que se colocam em diálogo com os contextos sociais de cada época.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Boaventura Souza Santos (1997), se observarmos a história dos direitos no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados Capitalistas Hegemônicos. Neste contexto é importante salientar que os debates sobre os direitos humanos se tornam mais acessíveis através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, esta que estabelece em seu Artigo 1º que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. No entanto, segundo Santos, a marca ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser identificada na própria Declaração Universal de 1948, que foi elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo, ou seja, pensando os direitos humanos em uma linha exclusivamente individualista e fundamentalmente civil e política, sem afirmar a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

É importante enfatizar que a participação popular na gestão pública no Brasil, começa a ser possível a partir da Constituição de 1988. Este é o momento em que os conselheiros/as de direito passam a existir, de forma legítima, podendo fazer do conselho um espaço consultivo e/ou deliberativo para o exercício da política dentro da estrutura do Estado. Os conselhos tornaram-se uma organização mista (poder público e sociedade civil), com potencial de atuação

e intervenção no âmbito das políticas públicas, com possibilidades legítimas de se tornar, também, um espaço de formação educativa por ser em sua essência um espaço não formal de educação, visto que a educação se dá também, mediada pela troca de experiências e saberes que cada ser humano traz consigo, além do mais os conselhos são espaços de discussão e diálogo.

A ideia dos conselhos surge a partir da reação popular, incialmente podendo ser visto como um possível espaço de conflito e disputa de poder, entre lideranças dos movimentos e coletivos de cunho social que atuam na luta pelos direitos humanos e representantes do poder público que representam por muitas vezes a mão invisível do estado opressor, que carregam marcas da dominação europeia e tendências norte-americana dos preconceitos, da gestão controladora e nada participativa. Mas entende-se que no Brasil a proposta dos conselhos foi vista pela sociedade em geral como algo importante, mas a sua efetividade é sempre questionada. Tem-se hoje neste país milhares de conselhos com atuação em nível municipal, estadual e federal, com pautas bastante diversificadas, a partir de 2003 este número foi aumentando consideravelmente e obtendo maior reconhecimento.

A expansão quantitativa dos conselhos gestores e mesmo o seu caráter deliberativo não significam necessariamente seu sucesso em superar os desafios a eles interpostos. Este aspecto qualitativo é, realmente, mais desalentador, como revelam relatos de experiências práticas: deficiências quanto à representatividade dos conselheiros e quanto à capacidade de deliberar e impor suas decisões ao governo são frequentemente apontadas na literatura. Ressalta-se que um dos desafios que envolvem as dificuldades de avanços eficientes nestes espaços estão associados a formação política de algumas lideranças que ocupam estes ambientes de construção de políticas públicas e decisões, bem como o desejo individual em algumas situações (CARVALHO, 1998; TEIXEIRA, 2000).

Antes de tudo cabe lembrar, que aos conselhos de direito coloca-se o desafio de constituir espaço democrático destinado a alcançar quatro objetivos principais: I – Promover a construção da cidadania e a educação política; II – Viabilizar a identificação e captação permanente das demandas da sociedade; III – Exercer controle social sobre o governo; IV – Propor e fiscalizar o cumprimento das políticas públicas referente ao segmento social, seja na área da saúde, educação, direitos humanos, e etc. (GOMES, 2003).

O desafio democrático dos conselhos decorre, muitas vezes, das críticas ao sistema representativo. Isto é, ainda que a democracia representativa tenha se tornado essencial nas

sociedades contemporâneas, a finalidade da representação pode, de fato, embutir uma série de obstáculos à soberania popular, decorrente, sobretudo de assimetria de informações, deliberada ou não, entre representantes e representados, de deficiências de capacidade cognitiva dos atores sociais, e da representação, mesmo que suas diretrizes apontam à descentralização do poder, o que em um Estado democrático poderia ser considerado como um grande avanço. Mas nem todos percebem as possibilidades da mesma forma. (PRZEWORSKI et al., 1999).

Visões em favor da descentralização do poder, não estão imunes a críticas, uma vez que a maior proximidade também pode levar ao estreitamento das relações pessoais, facilitando o clientelismo e a captura do poder público pelas elites locais.

Outra crítica, também pertinente, refere-se à não consideração de uma eventual ineficiência de oferta na prestação do serviço no nível local, seja por deficiências de qualificação técnica das burocracias locais, via de regra menos qualificadas que as burocracias do governo central, seja pela maior vulnerabilidade à corrupção, dada a maior e constante proximidade com os grupos de interesse e a pequena atenção dada pela mídia, ou mesmo devido à perda de eventuais ganhos sociais, econômicos e estruturais, que uma oferta centralizada poderia propiciar. (PRUD”HOMME, 1995).

Evidencia-se também, certo descontentamento com a visão contemporânea minimalista de democracia representativa que emana de parte expressiva da população, na qual esta é reduzida a um “procedimento de eleger governantes”, desprovida, portanto de valores substantivos de igualdade política, soberania popular ou alcance do bem comum. Fruto de um desencanto diante do desempenho nitidamente insatisfatório, em termos econômicos e sociais, dos regimes democráticos vigentes, esta visão procedimental justifica o esvaziamento do conteúdo democrático, fato que nega a existência de um “único” bem comum a ser alcançado e a possibilidade de a democracia a ele convergir. Isto é, devido à estruturação social que envolve interesses conflitantes que dificulta a construção de um caminho que converge para conquistas de bens comuns.

Os conselhos de direito têm também a função de realizar de forma efetiva o controle social. Quanto ao controle social, este conceito surge a partir da crítica de cunho político relacionada à insuficiência das eleições como mecanismo de controle sobre os representantes e sobre a burocracia, é, no entanto, ampliado ao incorporar atribuições que visam ao aumento de eficiência econômica e social no uso dos recursos públicos e elaboração de políticas públicas,

força que os conselhos possuem, mas que não é sinônimo de garantia total de implantação, visto o processo de aprovação das leis existentes no Brasil. Mas não se pode negar que esta força é fundamental nas diversas lutas que os conselhos tomam como bandeiras. Desta maneira, a participação da sociedade passa a ser instrumento essencial para alcançar objetivos econômicos e sociais. Propõe-se então um mecanismo de descentralização do poder, sendo defendida pelo argumento, de cunho econômico, segundo o qual a provisão local dos serviços públicos seria mais eficiente para aumentar o bem estar da população. (GOMES, 2003).

Acredita-se que o conselho de saúde seja o mais antigo e por isso o mais consolidado no Brasil dado à história de lutas comunitárias por saúde nos anos 70 e ao movimento sanitarista. Um estudo envolvendo 1442 secretários municipais de saúde, segundo o qual 62,7% deles consideraram o Conselho de Saúde "a força municipal mais influente na definição das prioridades em saúde, bem acima do Legislativo, de políticos isolados e de outros órgãos municipais". (CARVALHO, 1998).

Esta realidade de atuação da sociedade civil, tem apresentado mudanças nas últimas décadas com o surgimento de novas formas de participação ininterrupta da sociedade, durante a vigência dos mandatos dos representantes. Estes novos canais visam, de um lado, ampliar o conteúdo democrático da vida política, a partir de uma visão crítica do sistema representativo, e de outro, a propiciar maior eficiência econômica e social no uso dos recursos públicos, dentro do contexto de reforma do Estado. Podemos ainda dizer que estes novos mecanismos de participação procuram ser simultaneamente espaço de educação política e de construção e exercício da cidadania e também fóruns democráticos destinados ao controle do cumprimento dos compromissos feitos pelos governantes e à identificação e captação de novas sinalizações políticas. (GOMES, 2003)

Os novos mecanismos participativos incluídos na governança se baseiam no engajamento popular como um recurso produtivo, utilizando da participação como fonte de informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, gerando conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias para a resolução dos problemas e dos conflitos envolvidos. Atributos aos quais se podem acrescentar a função de controle da sociedade sobre os governantes, com vistas ao aumento da eficiência na alocação dos recursos públicos. Pode-se sugerir afinal que, à participação democrática entendida como um valor político em si, a estes novos mecanismos está associada uma participação da sociedade como valor instrumental para o desenvolvimento social. (GOHN, 2001).

Quanto ao empoderamento do conceito de governança, em que pese enxergar primeiramente o envolvimento da sociedade como um recurso para aumentar a eficiência econômica e social do Estado, acaba por convergir com algumas demandas políticas de viés marxista que advogam o aprofundamento do conteúdo democrático da vida política. Ao pensar a evolução da democracia política real, defendia a ampliação dos espaços democráticos: percebe-se que uma coisa é a democratização do Estado, outra coisa é democratização da sociedade, donde se conclui que pode muito bem existir um estado democrático numa sociedade em que a maior parte de suas instituições – da família à escola, da empresa à gestão dos serviços públicos – não são democráticas. (BOBBIO, 1986).

Também na política o uso do termo controle social, não é recente, apesar das diferenças entre o conceito antigo e o conceito atual. No tocante ao Estado, o conceito antigo de controle social se referia, após a crise de ideologia liberal, às intervenções estatais na sociedade, com vistas a promover uma situação de segurança social. (GARELLI, 1983).

Mas o conceito atual que versa sobre o controle social, associa-se à responsividade e à responsabilização do governo numa relação constante e não eleitoral com a sociedade. Isto implica para a sociedade, como nas eleições, o direito de exigir a prestação de contas no uso dos recursos públicos, influenciar ou decidir sobre a prioridade na escolha das políticas públicas, fiscalizar o cumprimento de suas deliberações e pressionar para sancionar as propostas de políticas públicas, dentre outras prerrogativas, sendo que tal controle é empreendido de forma direta ou por meio de instancias de representação distintas da representação parlamentar, como os conselhos gestores. Importante ressaltar que os conselhos dividem-se em dois grupos, os deliberativos e os consultivos. (GOMES, 2003).

A questão do controle da sociedade sobre as políticas públicas ganhou contornos diferentes no Brasil, com a Constituição Federal de 1988. Reflexo de uma longa história de lutas e conquistas visando a maior participação popular, e também forte ambiente pró-redemocratização presente no período do Regime Militar, quando a centralização decisória confundia-se com o autoritarismo dos vinte anos de ditadura, a “Constituição Cidadã” inovou ao incorporar a participação direta dos cidadãos no exercício do poder. (GOMES, 2003)

Os princípios constitucionais de participação popular, as legislações regulamentadoras das políticas sociais e o processo de descentralização estimularam a implantação de diversos conselhos setoriais nos estados e municípios. Sucintamente, os conselhos são canais de

participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos. Canais de participação que propiciam um novo padrão de relações entre os Estado e a Sociedade ao viabilizarem a participação dos diferentes segmentos sociais na formulação das políticas e criam condições para um sistema de vigilância sobre as gestões públicas, implicando em maior cobrança de prestação de contas do executivo. (GOHN, 2001)

Ao falar sobre a eficácia dos conselhos, entendendo-a como a capacidade de deliberar, controlar e fazer cumprir suas decisões, é preciso antes falar em efetividade, observar três aspectos fundamentais de organização, como aponta (GOMES, 2003).

I – Em relação à paridade, que não pode ser apenas numérica, legal e normativa, mas uma paridade de condições de acesso a informações, de capacitação técnico-política dos conselheiros, disponibilidade de tempo e recursos físicos, humanos e tecnológicos.

II – Em relação ao aspecto da representatividade é preciso garantir do lado da sociedade civil, que as escolhas dos conselheiros sejam democráticas e que os mesmos também sejam submetidos a procedimentos de controle e responsabilização. Somente os organismos eleitos por sufrágio universal ou que recebem delegação explícita teriam o poder decisório num regime democrático, em que a regra da maioria é princípio basilar que se traduz na eleição por voto universal. Do lado da representação governamental é necessário exigir a designação de representantes legítimos do governo, com capacidade e autoridade para decidir.

III – Ao buscar a efetividade, a experiência tem mostrado que os conselhos precisam recorrer ao apoio e mobilização da sociedade civil para que, de fato, suas deliberações tenham mais força. Assim, é necessário enfatizar a publicação do conselho, a divulgação das suas ações e a discussão pública da sua pauta. Por outro lado, é preciso esclarecer que os conselhos são principalmente um lugar de interlocução e de discussão de propostas entre a sociedade civil e governo.

Entende-se dessa maneira o conselho como um instrumento de escuta, diálogo e grande potencializador de conquistas, mesmo estando envolvido por fragilidades diversas, humanas, técnicas e etc, além de ser considerados muitas vezes um espaço de conflito. (GOMES, 2003; TEIXEIRA, 2000; GOHN, 2001).

A institucionalização dos conselhos e sua disseminação pelos municípios e estados brasileiros os tornaram importantes instrumentos à disposição da sociedade para o exercício do controle social sobre as políticas públicas. No entanto a literatura sugere que tais instrumentos possuem mais potencial do que eficácia, nas atuais condições. Problemas no desenho institucional, na forma de organização e capacitação dos conselheiros, na representatividade e nas condições políticas são encontradas no dia a dia dos conselhos. (GOMES, 2003).

Os conselhos além de constituir um espaço democrático, como já mencionado, de acordo com as motivações políticas, sociais e econômicas que justificam ou conduzem a novas formas de participação da sociedade, aos conselhos estão colocados a garantir, a promoção da cidadania e da educação política; a identificação, captação e ponderação constante das preferências da sociedade, com vistas à formulação de políticas públicas; e o controle social sobre estas, incluindo a responsividade às demandas da sociedade e a responsabilização dos governos. (GOMES, 2003).

O conceito de responsabilização engloba e vai além da susceptibilidade ao controle, visto que constitui uma garantia prévia do comportamento responsivo, ou seja, uma forma externa de assegurar que as políticas adotadas correspondam às escolhidas e que os comportamentos dos atores correspondam ao esperado. A responsividade assegurada por mecanismos externos de responsabilização representaria a diferença entre “responsabilizar-se por” e “ser responsabilizado por”. (FAYOL, 1976)

Na avaliação do potencial de controle que se faz dos conselhos, considera-se que o alcance e a profundidade deste controle são limitados. Por exemplo, a aplicação de vigorosas sanções políticas ou mesmo penais sobre os agentes públicos é problemático, não somente pela indisponibilidade institucional de fortes instrumentos de sanção punitiva, mas também devido a uma postura estratégica que visa a preservar o jogo cooperativo no interior do conselho. Isto não implica que nenhum grau de controle seja possível: o caráter deliberativo e local do conselho favorece uma melhor gestão sobre a política pública em si e sobre seus resultados, além de facilitar o compartilhamento de valores e princípios entre os agentes públicos e a sociedade representada. (GOMES, 2003).

Outra consideração importante é que o governo local é, a princípio, mais passível do controle direto pela sociedade. Se por um lado, os governos centrais ficam sob “alvo” da mídia, por outro são os governos locais que, devido à maior proximidade da comunidade, estão mais

susceptíveis a um controle direto. Assim, dentro de um contexto de fortes críticas ao Estado do Bem Estar devido ao comportamento dos agentes estatais, a descentralização, incorporada da perspectiva de um controle mais eficaz da sociedade sobre os governantes, surge como uma alternativa à minimização do Estado defendida pelo neoliberalismo. (GOMES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos supracitados, são portanto algumas das circunstâncias que ambientam a constatada proliferação dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil ao longo dos últimos anos, os quais envolvem a participação direta da sociedade civil nos espaços de decisão e construção de políticas públicas setoriais., sendo este uma espaço considerado de grande importância para pensar e projetar os rumos sociais do país, respeitando seu status de nação democrática, mesmo não o sendo em plenitude.

Pode-se considerar que inicialmente é por meio das instituições que podemos mitigar os limites e valorizar as possibilidades apontadas para os conselhos realizarem o seu potencial democrático e de controle sobre as políticas públicas, sendo assim um instrumento importante de garantir a participação da sociedade civil na gestão pública, mesmo não efetivo em sua totalidade, como poderia e deveria ser.

É por meio dos novos mecanismos deste controle social que se pretende amenizar os problemas associados à insuficiência das eleições, satisfazer em maior grau a necessidade de uma responsabilização ininterrupta, aumentar a eficácia das políticas públicas, contribuir para a legitimação do Estado pela sociedade e, enfim, aprofundar o conteúdo democrático da via política.

Uma linha de argumentos em favor da descentralização é encontrada na participação política e a sociedade civil ainda precisa se apropriar destes conceitos para que sua atuação seja mais efetiva e coerente, visto que o ato de representar no atual contexto é legítimo, mas evidente que se tem muitos atores sociais representantes deles mesmos, numa perspectiva que indica sinais que grande parte dos representados se omitem frente a essa realidade, o que potencializa a inexistência de conselhos verdadeiramente em defesa do povo, não se pode participar meramente por participar, é preciso entender a participação.

Quanto aos objetivos dos conselhos, em todos os itens apontados é evidente a necessidade de avançar de forma mais agressiva, para que realmente estes possam exercer seu

papel social fundamental, é evidente que a formação cidadã e a educação política são elementos importantes que ainda precisam tornar-se ação mais efetiva, uma vez que a falta de conhecimento é a arma mais usada para a dominação e exploração dos indivíduos, e os conselheiros como agentes representantivos precisam primar pela educação dos seus representados a fim de fortalecer suas lutas, sendo este um campo que apresenta expressiva deficiência de maneira geral.

Contudo, a partir das análises executadas pode-se considerar os conselhos de direitos, presentes por todo o Brasil, como uma forma eficiente, mas que precisa ser aprimorada, de garantia e participação da sociedade civil na gestão pública.

Em síntese, cabe salientar que os conselhos de direito vêm responder a uma demanda de insatisfação da população brasileira com a gestão da coisa pública. Os/as conselheiros/as conseguem via os conselhos buscarem novas formas de participação social e política. De certo modo, eles/as podem contribuir para a mudança cultural na compreensão do que é direito das populações marginalizadas e oprimidas, algo que somente pela leitura da realidade dos gestores públicos é praticamente impossível conseguir, ainda que esta seja também de grande importância. As reivindicações postas ao longo da luta pela elaboração e aprovação da constituição federal é um apontamento sólido de que a população não se sentia contemplada com um modelo de gestão que dialogava apenas com os sujeitos que compunham os 3 (três) poderes constituídos – Executivo, Legislativo e Judiciário – tendo estes a responsabilidade total no que se referia a elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas, e estes não garantiam efetividade no exercício, uma vez que as políticas públicas eram muitas vezes direcionadas a atender as demandas dos detentores do poder econômico, ou seja do capital e consequentemente o mercado, estando em sintonia com a política neoliberal estabelecida que propõe a participação mínima do Estado na dinâmica da vida da classe trabalhadora e valorização do capital em relação ao homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. O Futuro da Democracia – Uma Defesa das Regras do Jogo. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 6ª edição, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora saraiva. São Paulo: Saraiva, 2001.

CANDAU. Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A. Participação Social no Brasil. Paper. Instituto Polis. 1998.

FAYOL, Henry. Administração Industrial e Geral. São Paulo. Atlas, 1976

GARELLI, Franco. Controle Social. In BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfresco (orgs.) Dicionário de Política. UNB, 12ª edição,1999.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. Conselhos Gestores de Políticas Públicas: Democracia, Controle Social e Instituições. São Paulo: EAESP/FGV, 2003, 110p.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica. Cortez Editora. São Paulo. 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. 2001.

MOREIRA, Maria Tarquínia Vieira. Instância Deliberativa das Políticas de Cunho Social: Contorno Jurídico dos Conselhos. In Informativo CEPAM: Conselhos Municipais das Áreas Sociais. 2ª ed. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima – CEPAM, 2002.

PRUD"HOMME, Remy. The Dangers of Descentralization. In The World Bank Research Observer. Vol. 10, No 2, August 1995.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Efetividade e Eficácia dos Conselhos. Em Conselhos Gestores de Políticas Públicas. Maria do Carmo A. A. Carvalho e Ana Cláudia C. Teixeira (orgs). São Paulo, Polis, 2000 a.

TELLES, Vera. Sociedade Civil, Direitos e Espaços Públicos. In. VILLAS BOAS, Renata (org). Participação Popular nos Governos Locais. São Paulo, Polis. 1994. (Publicação PÓLIS, 14)

PRZEWORSKI, Adam. STOKES, Susan C., MANIN, Bernard. Democracy, Accountability and Representation. Cambridge University Press, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. Uma nova concepção multicultural de Direitos Humanos. Revista Lua Nova nº 39. 1997.

INFREQUÊNCIA ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA PARA MELHORAR A FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Otavio Henrique Ferreira da Silva[12]

hota_otavio_om@hotmail.com

Pedro Luiz Teixeira de Camargo[13]

pedro0peixe@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de projeto voltado para a diminuição da infrequência escolar e que foi desenvolvido pelo Conselho Escolar de uma instituição de Educação Infantil, localizada no município de Betim/MG. A metodologia adotada neste trabalho consistiu na realização de pesquisa descritiva onde se analisou a partir de uma revisão a temática das "políticas públicas" e análise do documento-projeto "Gestão da Educação Além da Escola". Para tanto, o estudo apoiou-se em autores como Silva (2016), Souza (2006), Brasil (2014), Marques e Faria (2013) entre outros. Os principais apontamentos trazidos pelo estudo é que o projeto analisado é uma política pública importante visto que busca cumprir atribuições previstas nas legislações referentes ao Conselho Escolar e atribuições competentes aos profissionais da Educação Infantil de Betim; sua implementação demonstra um verdadeiro compromisso social com a qualidade da educação e com propostas de ações oriundas de tomadas de decisão de forma democrática; é muito necessário que a SEMED proporcione condições estruturais e financeiras para a implementação e continuidade de projetos como este, desenvolvidos pela comunidade escolar; esta ação proposta pelo Conselho Escolar vai de encontro com a Meta 1 e com a estratégia 1.2 do Plano Nacional de Educação em vigência.

Palavras-chave: Infrequência Escolar. Conselho Escolar. Gestão Democrática. Projetos.

INTRODUÇÃO

[12] Mestre em Educação e Docência (UFMG). Professor da Educação Básica na rede Estadual de Educação de Minas Gerais e na rede Municipal de Educação de Ibirité/MG. Atua como docente no curso de Especialização em Educação Empreendedora da UFSJ. Integrante do Corpo Editorial da Revista Brasileira de Educação Básica (RBBE) e integrante do grupo de pesquisa PERFFIL (UFMG).

[13] Professor e Biólogo, Especialista em Ensino a Distância, Gestão Ambiental, Mestre em Sustentabilidade e Doutorando em Evolução Crustal e Recursos Naturais (UFOP-MG). Atualmente leciona na rede Estadual de Minas Gerais e Municipal de Ouro Preto. É integrante do corpo editorial das revistas: Juventude.br (Centro de Estudos e Memória da Juventude) e Ciência, Tecnologia e Políticas Educacionais (ANPG); revisor dos periódicos: REUNIR: Revista de administração, contabilidade e sustentabilidade (UFPB), Cadernos da Pedagogia (Ufscar) e Educação e Cultura Contemporânea (Estácio de Sá). Integrante do grupo de pesquisas em Geociências Agrárias e Ambientais que inclui pesquisadores da UFOP, EPAMIG e UTRAMIG.

A garantia da frequência escolar das crianças matriculadas na Educação Infantil tem sido um grande desafio para as instituições de atendimento à primeira infância nas redes de educação pública. Esta tarefa pode ser considerada mais importante ainda a partir de 2016, ano que todos os municípios brasileiros já deveriam ter universalizado a educação pré-escolar para as crianças de quatro e cinco anos de idade. (BRASIL, 2014).

Em relação às crianças com idade de creche (zero a três anos) apesar de não ser obrigatória a matrícula em instituições de Educação Infantil, as famílias não estão isentas de zelarem pela sua frequência. A insuficiência de vagas é enorme para essa etapa da educação básica no território nacional, visto que o atual Governo Federal tem inviabilizado a implementação do Plano Nacional de Educação. Deste modo, as crianças que estão matriculadas precisam ser frequentes[14] nas instituições públicas de atendimento à primeira infância.

Com a obrigatoriedade da matrícula na educação básica a partir dos quatro anos instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), não se trata mais de uma opção das famílias escolherem levar ou não as crianças para a escola. A frequência na Educação Infantil é uma responsabilidade que deve ser cumprida pelos responsáveis, devendo ser acompanhada, controlada e promovida pelas instituições escolares assim como pelo poder público.

Este artigo tem como objetivo apresentar um projeto voltado para a diminuição da infrequência escolar desenvolvido pelo Conselho Escolar de uma instituição de Educação Infantil, localizada no município de Betim/MG. Para tanto, inicialmente foi realizado um aprofundamento sobre a temática das políticas públicas para caracterizar a importância que tem a proposta apresentada pela comunidade escolar, tendo em vista a complexidade e necessidade de uma política pública para tal problema social que perpassa pela escola. Em seguida é apresentada e analisada a proposta de projeto para a diminuição da infrequência escolar e algumas considerações entorno do mesmo.

[14] Sobre a etapa escolar da creche, Rosemberg (2012) destaca que estas ainda têm características de informalidade, possuem pouca visibilidade nos governos e os sistemas de educação têm resistência em integrá-las às redes de ensino. Em sintonia com este autor, Vieira (2010) frisa que em relação ao acesso à Educação Infantil, as principais diferenças que predominam refere-se a faixa etária, a etnia/cor, à região da moradia, à renda familiar, à escolaridade dos familiares e que as crianças mais novas (zero a três anos) são as mais penalizadas com relação à garantia desse direito pelo poder público.

UMA BREVE REVISÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

O aparecimento das políticas públicas tem origem em dois diferentes berços: Europa e Estados Unidos - EUA. No continente europeu, esta área do conhecimento emerge a partir de trabalhados e teorias que explicam o papel desempenhado pelo Estado e pelo governo, a grande produtora de políticas públicas. Já nos EUA, percebe-se que ao contrário da Europa, "[...] a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a *ênfase nos estudos sobre a ação dos governos*.". (SOUZA, 2006, p.22, grifos nossos).

A teoria de políticas públicas norte-americana trouxe inovações e contribuições para o estudo deste campo do conhecimento e, de uma forma geral, esta área teve como "pais fundadores" quatro autores de origem da América do Norte: Laswell, Simon, Lindblom, Easton. (Idem).

Quadro 1 – Fundadores da área de políticas públicas

FUNDADORES DA ÁREA DE POLÍTICAS PÚBLICAS				
Nome	**País**	**Profissão**	**Ano**	**Teoria**
H. Laswell	EUA	Cientista político	1936	**Desenvolveu a expressão policy analysis** (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.
H. Simon	EUA	Economista	1957	Introduziu o **conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos** (policy makers), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

C. Lindblom	EUA	Cientista político	1959 1979	Questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e **propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas**, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí por que as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.
D. Easton	Canadá	Cientista político	1965	Contribuiu para a área ao definir **a política pública como um sistema**, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017, adaptado de Souza (2006, pp. 23-24).

Existe uma variedade de possibilidades para se conceituar as políticas públicas. Este tema que é considerado uma subárea da Ciência Política, ainda é um campo de conhecimento bem complexo. Algumas de suas características são o fato de serem multidisciplinares (MARQUES; FARIA, 2013) e estarem relacionadas com o papel do Estado, com a sociedade e com o bem estar social. Cunha e Cunha (2002) acrescentam que esta política não é uma resposta do aparelho estatal apenas às demandas sociais, mas também é um desdobramento que busca suprir às demandas internas que emergem no próprio Estado e é a "[...] expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo". (Idem, 2002, p.12).

Na concepção de Heilborn; Araújo; Barreto (2010), as políticas públicas podem ser definidas como todas as ações que os governos nos níveis municipal, estadual e federal fazem no sentido de fazer cumprir as leis, as medidas reguladoras, as decisões e as ações. Para melhor exemplificar, elas podem ser vistas como diretrizes e princípios que tem o propósito de dar subsídio a ação do poder público e como instrumentos da execução de planos e programas governamentais que concretizam os direitos previstos nas legislações.[15] (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Na opinião de Barach e Baratz *apud* Marques (2013) as políticas públicas estão ancoradas tanto no poder quanto na influência e precisam também ser avaliadas sobre o ângulo

[15]Vale lembrar o que Souza (2006, p. 36) diz: "A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.".

daquilo que se decide ou não fazer, pois quando os atores se mobilizam para escolher o que será ou não colocado na agenda pública, mesmo decidindo por não fazer, as decisões estão sendo tomadas.

Do ponto de vista teórico-conceitual a política pública repercute na economia e na sociedade e falar sobre políticas públicas requer também explicar as inter-relações entre o Estado, a política, a sociedade e sobre as questões econômicas. (SOUZA, 2006).

Quando a autora destaca a importância de entender a política pública a partir de relações variadas, é porque esta possui uma finalidade específica onde pretende atingir. E essa finalidade está alinhada a ideologia do gestor público e daqueles que possuem a capacidade de influenciar no objetivo da política proposta. Mas como ainda, apresenta a referida autora, não são apenas os indivíduos ou grupos que possuem a capacidade de interferir nas políticas públicas "[...]também as regras formais e informais que regem as instituições." (p.20) - e por isso, a teoria neoinstitucionalista, apesar de possuir limitações para a análise de políticas públicas, pode nos iluminar para o entendimento de que existe uma luta por recursos e poder entre os grupos sociais no centro de formulação destas políticas. (SOUZA, 2006).

De acordo com Cortes (2013), a teoria neoinstitucionalista tem como foco de análise entender o papel da "arquitetura institucional" que é a base estruturante para se compreender os trâmites que se desenvolvem na arena política das instituições e dos governos, determinando resultados com impactos sociais e políticos. É fundamental ser destacado que nem sempre os princípios neoinstitucionalistas, como apontado por Souza (2006), e a arquitetura institucional existente, são capazes de explicar as questões relacionadas às políticas públicas. Quando há sinais de mudança social, é preciso verificar essas mudanças empiricamente. (ROCHA; SCHNEIDER; GOLDENBERG, 2015).

Há várias perspectivas do neoinstitucionalismo, compreendendo-se que existem diferenças dentro da teoria. Porém existem traços comuns entre estas perspectivas quando se observa o tratamento atribuído na centralidade das instituições "[...] embora não se parta de uma definição precisa do que sejam elas, nem mesmo de um consenso sobre os seus efeitos específicos. Não se trata, portanto, de uma teoria unificada, mas de um campo de análise amplo e substancialmente heterogêneo.". (MARQUES, 2013). Nesta mesma direção, as principais correntes da teoria neoinstitucionalista são: a sociológica, a histórica e a escolha racional.

A primeira corrente, a sociológica

> [...] dá ênfase a uma espécie de 'culturalismo' pelo qual outras variáveis são aplicadas para a análise da ação política dos indivíduos, mais do que a teoria das escolhas ou a perspectiva da trajetória das instituições, este último sugere que as instituições devem

> ser vistas como práticas culturais, como ritos. O que explicaria o sentido que elas conferem à ação dos indivíduos e explicam sua renovação, aproximando 'instituições de cultura'. (ROCHA; SCHNEIDER; GOLDENBERG, 2015, pp. 36-37).

Na visão dos autores citados, a segunda corrente, a histórica "[...] recupera e reelabora modelos histórico-estruturais, como o weberiano, o marxista e o funcionalista, para compreender o funcionamento das instituições, no intuito de impedir, retardar, consolidar ou acelerar processos de mudança social.". (Idem, 2015, p. 38).

Ainda de acordo com Rocha, Schneider e Goldenberg (2015), na terceira corrente, que diz respeito à escolha racional, a política é taxada como uma expressão refratária do comportamento do ser humano caracterizado como calculista, deliberativo e estratégico, onde as pessoas guiadas pelos seus interesses particulares e recursos claramente definidos, fazem disputas entre si para defenderem benefícios próprios e também pela disputa do poder da ordem hierárquica da sociedade, uma espécie de jogo político.

Sobre essas três correntes da teoria, ressalta-se que elas são usadas "[...] na análise do comportamento político em instituições, como Congressos Nacionais, organizações, empresas, definindo o foco de estudo da ciência política.". (Idem, 2015, p. 36).

A teoria neoinstitucionalista a partir dos anos 1980 produziu contribuições consideráveis na literatura brasileira sobre a análise de políticas públicas, talvez ela possa ser considerada como a teoria de maior influência na história recente das discussões sobre a área no cenário nacional. Sua capacidade de resgatar um ponto de vista weberiano de Estado deu nova dinâmica política para a sua estrutura interna, principalmente na condição de dar autonomia aos atores do Estado em relação à sociedade estatal (MARQUES, 2013), pois as instituições estatais possuem identidades, interesses e recursos próprios o que talvez uma perspectiva não autônoma pudesse trazer consequências que dificultasse o funcionamento das instituições estatais. Por exemplo, a Educação Infantil no Brasil até pouco tempo, esteve atrelada a setores de assistência social em órgãos municipais e estaduais, para tanto, na concepção recente, esta etapa da educação deixou de ser uma política assistencialista para se tornar um direito à educação das crianças pequenas.

Isso demonstra que há a necessidade de autonomia entre os setores estatais como as secretarias de educação e assistência social e até mesmo entre as instâncias municipais, estaduais e federais conforme o Artigo 18 da Constituição Federal. Mas claro que está relação de autonomia não isenta os entes federados da cooperação mútua que é necessária entre eles. Costa (2002) assinala que ao longo do período autoritário no Brasil, houve grande concentração do poder de decisão e implementação de políticas no Governo Federal e foi com o processo de

redemocratização, que a municipalização e descentralização tornaram-se componente essencial para a democracia.

A Constituição cidadã contribuiu para resgatar aos municípios o desempenho de um papel mais autônomo e com mais encargos de responsabilidade. Por outro lado, as políticas públicas e a sua produção dependerá da interação entre os agentes presentes na sociedade e os atores do Estado, nos ambientes institucionais com fins específicos. Os conselhos de políticas públicas são exemplos destes ambientes institucionais, tais como os Conselhos Municipais de Educação, Conselho Escolares, Conselhos Municipais de Saúde, Conselhos Municipais de Assistência Social, Conselho Municipais do Direito da Mulher, Conselhos Municipais da Pessoa Com Deficiência e Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente. Em Souza (2006) denominam-se os referidos conselhos como políticas públicas de caráter participativo que se opõe às propostas neoliberais do "novo gerencialismo público".

Nesses espaços institucionais a sociedade civil tem a incumbência de participar, sendo esta uma tarefa primordial para a indicação de problemas reais que são vivenciados pela população no dia a dia e que precisam ser combatidos, cabendo à sociedade civil também fazer propostas de ações e contribuir na formulação das políticas públicas. (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010). Todavia, o grande desafio a ser superado, remete ao governo fazer valer as deliberações que são encaminhadas nestes espaços, transformando-as em ações do poder público, proporcionando a sociedade, deste modo, o poder de "[...] interferir na definição de ações, prioridades e metas dos governos e funcionamento de seus sistemas administrativos.". (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 16).

UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA A PARTIR DE OUTRA POLÍTICA PÚBLICA: O CONSELHO ESCOLAR

A proposta de projeto que será apresenta foi desenvolvida pelo Conselho Escolar – uma política pública de participação da comunidade escolar para a gestão democrática da educação conforme disposto no inciso II do artigo 14 da LDB - do Centro Infantil Municipal (CIM) Alessandro Ferreira de Souza, localizado na cidade de Betim/MG. A elaboração deste projeto teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O principal objetivo do projeto é acompanhar a frequência escolar das crianças matriculadas na Educação Infantil, buscando compreender e intervir nas situações de infrequência e abandono escolar das crianças de 0 a 5 anos.

No município de Betim após a criação da Lei 4.933 de 23 de dezembro de 2009 que criou os cargos da Educação Infantil (BETIM, 2009) e a realização do concurso público para a contratação de profissionais no ano de 2011, percebe-se que entre as principais atribuições dos cargos de Professor da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico, Diretor de CIM e Auxiliar Administrativo de CIM estão a incumbência de dialogar com as famílias e monitorar a frequência escolar das crianças.

No Decreto Municipal nº 28.891 de 20 de outubro de 2010 que cria os conselhos escolares nos Centro Infantis Municipais, está entre as principais funções deste órgão colegiado "[...] encaminhar, de forma obrigatória, conforme prevê lei federal, junto aos órgãos competentes, casos de abuso, violação de direitos e negligências cometidas com crianças; [...] acompanhamento da vida da criança na instituição; [...] apreciar, monitorar e deliberar, sob o ponto de vista educativo, casos de crianças, quanto à disciplina, frequência e outros aspectos da vida escolar da mesma, comprometendo-se com sua permanente inclusão nos espaços educativos [...]". (BETIM, 2010, s/p).

Diante dessas competências, percebe-se pouca preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Betim (SEMED) em promover, criar e desenvolver mecanismos para o controle da frequência escolar na rede municipal de Educação Infantil[16]. Os auxiliares administrativos e professores dos CIMs são orientados anualmente a realizarem o preenchimento dos diários escolares, da folha de movimentação dos alunos e da ata de resultados finais. Nesses registros são apresentados apenas alguns indicadores quantitativos com relação a frequência das crianças.

A partir da gestão de 2010 do CIM Alessandro Ferreira de Souza, com continuidade nas gestões seguintes, foi adotada pela secretaria escolar da instituição a seguinte metodologia de trabalho: realizar um levantamento semanal das crianças infrequentes e depois realizar intervenções através de ligações telefônicas para as suas famílias buscando esclarecimentos e cobrando a frequência destas na instituição. Essa atividade vem sendo desempenhada em geral pelo profissional responsável pela secretaria escolar - um auxiliar administrativo - e articulada com a direção e coordenação pedagógica da unidade. Os casos em que não se obtêm contatos por telefone, são encaminhados para a direção e coordenação pedagógica para que se tomem as providências cabíveis e se necessário, para encaminhar a demanda a outros órgãos competentes como a SEMED e o Conselho Tutelar.

[16] Em Betim há um projeto denominado de "Projeto Kássio" que tem como finalidade acompanhar as crianças em situação de infrequência escolar e problemas relacionados a disciplina na rede de escolas do Ensino Fundamental. A política pública de Educação Infantil não está inserida dentro desse projeto.

Percebe-se que esse procedimento adotado possibilita a tomada de conhecimento, em alguns casos, sobre o que acontece com as crianças infrequentes. E geralmente, nas situações mais simples, apenas esta abordagem inicial é suficiente para que estas retornem a frequentar a instituição ou tenham a sua ausência devidamente justificada pela família.

São também comuns situações em que os afastamentos ocorrem por motivos de doença, falecimento ou outro imprevisto familiar que levam a um breve afastamento da rotina escolar e que por algum descuido, a família não comunicou aos profissionais do CIM. Porém, o que se torna mais preocupante são as situações em que a ausência das crianças é constante e injustificada, como nos casos de abandono escolar que podem envolver diferentes situações que nem sempre chegam ao conhecimento da instituição. Em relação a isso, Vieira (2010) afirma que geralmente são mais comuns com as crianças pertencentes às famílias mais vulneráveis socialmente.

Os casos de infrequência, de uma forma geral, são encaminhados para a gestão escolar, direção e coordenação, que têm adotado o procedimento de solicitar a ajuda da SEMED para a resolução dos casos-problemas. Percebe-se que nesta etapa da intervenção a escola permanece imóvel ao se esperar um retorno da SEMED, que às vezes pode demorar meses ou não acontecer, como vêm ocorrendo na maioria dos casos.

Diante da falta de estrutura do poder público municipal para dar conta de amparar as demandas das instituições e por também se omitir em alguns momentos importantes para a construção de uma política pública eficiente de monitoramento da frequência escolar das crianças matriculadas na Educação Infantil da rede municipal da cidade, foi que o Conselho Escolar do CIM Alessandro Ferreira de Souza decidiu na plenária do mês de março de 2015 que seriam organizadas visitas domiciliares nas residências das crianças infrequentes e que os conselheiros escolares seriam os responsáveis por realizarem estas atividades mensalmente através de revezamento. Todavia, essa tarefa não saiu do planejamento naquele momento e nenhum procedimento diferenciado foi adotado pela gestão escolar na época (e nem pela SEMED) para o acompanhamento dos casos de infrequência escolar.

Nas primeiras plenárias de 2016, sob uma nova gestão do CIM Alessandro Ferreira de Souza, o Conselho Escolar retomou ao debate acerca dos casos de infrequência escolar envolvendo algumas crianças da instituição e, a partir da proposta de um dos conselheiros que realizou o Curso de “Extensão para a Formação Continuada em Conselhos Escolares – FASE I” promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o conselho aprovou na plenária do mês de abril do mesmo ano o projeto “Gestão da Educação Além da Escola”.

Este projeto aprovado pelo Conselho em 2016 retoma a deliberação que havia sido apontada em 2015 e propõe novamente a realização de visitas semanais nas casas das crianças identificadas como ausentes no levantamento semanal e partir destas visitas deverão ser produzidos registros sobre os casos acompanhados, onde estas informações serão repassadas para a gestão pedagógica e administrativa da instituição buscando assim possibilitar e ampliar do olhar social no desenvolvimento da prática educacional.

O projeto foi estruturado do seguinte modo: a) o Conselho Escolar deverá escolher entre os conselheiros àquele para atuar como o coordenador de família[17], tendo como atribuições organizar o calendário de visitas, preparar os demais conselheiros que participarão das visitas às residências das crianças, produzir ofícios e cobrar as demandas aos outros órgãos públicos, articular o CIM com os demais equipamentos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, produzir relatórios para serem apresentados nas reuniões mensais do Conselho Escolar e para a gestão da unidade de Educação Infantil e facilitar a comunicação e interação da família com a escola, enfim, ser a pessoa referência para as ações do projeto de modo a garantir que este tenha continuidade e que não fique sob a responsabilidade de todos de modo que ninguém tenha iniciativas de realizar as visitações nas residências como aconteceu no ano anterior (2015); b) será realizado o levantamento de frequência das crianças matriculadas, tarefa que é realizada diariamente pelas professoras através dos registros nos diários escolares; c) o auxiliar administrativo de CIM é responsável por produzir semanalmente um relatório sobre os estudantes infrequentes; e d) nas reuniões mensais o Conselho Escolar deverá colocar nas pautas momentos destinados para se discutir às ações deste projeto, buscando também avaliar o seu impacto, ser um parceiro da gestão da unidade escolar - direção e coordenação pedagógica - na tomada de decisão e nas intervenções necessárias para garantir que as crianças matriculadas na instituição estejam frequentes, tenham acesso a uma educação pública de qualidade, democrática e estejam livres de qualquer violação de seus direitos no meio familiar ou na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não se ter analisado ao longo desse artigo os resultados sobre o primeiro ano de vigência do projeto “Gestão da Educação para Além da Escola”, é importante destacar que

[17] Aqui nomeamos coordenador de família mas não se trata de uma experiência inovadora. Buscamos renomear o coordenador de pais do Programa Coordenador de Pais no Guia de Implementação e Monitoramento produzido pela Fundação Social Itaú (FSI, 2015).

a proposta apresentada é uma política pública visto que busca cumprir atribuições previstas nas legislações referentes ao Conselho Escolar e as atribuições dos profissionais da Educação Infantil de Betim, portanto fundamental que a SEMED proporcione condições estruturais e financeiras para a implementação e continuidade de projetos como este, desenvolvidos de maneira solo pela comunidade escolar.

Destaca-se também, que o Conselho Escolar juntamente com a gestão, ao realizar o acompanhamento da frequência das crianças e ao buscar ouvir as famílias através das visitas residenciais, demonstra seu verdadeiro compromisso social com a qualidade da educação e com propostas de ações oriundas às tomadas de decisão democrática.

As reuniões mensais do Conselho Escolar favorecerão para que aconteça um diálogo continuado sobre casos de crianças infrequentes e para que se fortaleça a gestão escolar na busca por soluções dos problemas que a instituição enfrenta em relação a infrequência e evasão escolar das crianças pequenas.

Por fim, enfatiza-se que a ação proposta pelo Conselho Escolar vai de encontro com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação e sua estratégia 1.2 que busca "garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo". (BRASIL, 2014, p. 49, grifo nosso). A necessidade de melhorar o projeto é essencial e isso integra diretamente o ciclo das políticas públicas, mais especificamente na etapa de avaliação e monitoramento.

REFERÊNCIAS

BETIM. **Lei Nº 4933, de 23 de dezembro de 2009:** crias os cargos da Educação Infantil no município e dá outras providências. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2009, 5 pp.

BETIM. **Decreto Nº. 28.891, De Outubro de 2010: dispõe sobre os conselhos escolares do centros infantis municipais e dá outras providências.** Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2010, 6 pp.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Federal nº 12796 de 04/04/2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 11/06/2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231508/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-2>. Acesso em 11/06/2017.

CORTES, Soraya Vargas. Sociologia e políticas públicas. In: MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org). **A política pública como um campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2013, 280 pp.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. As mudanças na agenda das políticas sociais no Brasil e os desafios da inovação. In: CARVALHO, Alysson *et al* (org). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Proex, 2002, 139 pp.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Shettini M. Políticas públicas sociais. In: CARVALHO, Alysson *et al* (org). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Proex, 2002, 139 pp.

FSI. **Programa Coordenadores de Pais**. São Paulo: FUNDAÇÃO SOCIAL ITAÚ, 2015, 54 pp.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Estado e sociedade.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010, 138 pp.

MARQUES, Eduardo. As políticas públicas na Ciência Política. In: MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org). **A política pública como um campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2013, 280 pp.

MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org). **A política pública como um campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2013, 280 pp.

ROCHA, CARLOS E. A. L. da.; SCHNEIDER, Fabio K.; GOLDENBER, Samuel. A centralidade das instituições no neoinstitucionalismo: um referencial analítico para o estudo das políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, vol. 8, n. 16, pp. 25-43, jul/dez. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e Políticas Públicas In: BENTO, Maria A. S. (Org). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, cap. 1, p. 2, 220 pp.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Gestão da Educação Além da Escola**. 5 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Formação Continuada). Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Extensão, Uberlândia, 2016. Arquivo Digital.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, vol. 8, n. 16, pp. 20-45, jul/dez. 2006.

VIEIRA, Lívia M. F. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação:** As propostas da CONAE 2010. 2010. Disponível em:<http://www.gestrado.org/?pg=artigos>. Acessado em 11/06/2017.

O HIP-HOP E OS DUELOS DE MCS EM BELO HORIZONTE E AS CONSTRUÇÕES DE CONEXÕES DE SABERES

José Humberto Rodrigues

jhrodrigues@terra.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar como se constroem as conexões de saberes dos jovens rappers que participam nos duelos de MCs localizado embaixo do viaduto Santa Tereza na cidade de Belo Horizonte. O movimento hip-hop na cidade surgiu entre as décadas de 80 e 90, quando alguns grupos foram apropriando-se de espaços públicos na cidade. A música enquanto momento de fruição, lazer e conhecimento está intimamente ligada à cultura juvenil contemporânea, incorporada hoje como elemento educativo e nos projetos de políticas públicas. Ela também pode apresentar-se como interlocutora dos jovens com a sociedade em geral. Para eles existe uma fundamentação no movimento hip-hop que é da consciência do indivíduo no movimento e consigo mesmo, buscando enaltecer o papel de cada um dentro da sociedade e sua conduta ética. Para balizar nosso entendimento, dialogamos com Dayrell (2006, 2011), Arroyo (2012), Sposito (2007), Magnani (2007) dentre outros. Diante disso, além das análises documentais nos vários suportes de informações, também se optou pelo acompanhamento de quatro jovens no universo do movimento hip-hop. Assim, concluímos que os jovens que participam do movimento hip-hop e nos duelos de MCs agem como um agente social que tem uma missão: ser/estar no rap é uma bandeira que deve ser articulada como processo de transformação da realidade e do sujeito. Também estabelecem um ato pedagógico, pois todo esse processo se dá pela interação e mediação entre suas vivências e experiências, trocas simbólicas e produção de sentidos de saberes e fazeres, que se relacionam ao ato de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura de rua; Movimentos sociais; Hip-Hop, Juventudes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo estudar as conexões de saberes dos jovens rappers que participam do movimento hip-hop e nos duelos de MCs, que são organizadas pelo Coletivo Família de Rua (FdR) 18 na cidade de Belo Horizonte.

[18] Família de Rua pode ser caracterizada como um movimento que acredita na essência da cultura urbana. Sendo sua estrutura de formação horizontal, onde se inserem, além do movimento *hip-hop* e os duelos de MCs, grupos que buscam apropriar-se do espaço urbano da cidade.

A concepção musical do movimento hip-hop tem suas raízes na Jamaica, onde jovens músicos buscavam combinar um ritmo musical e o pronunciamento de frases e versos. Essas músicas eram produzidas em discotecas ou mesmo nas ruas. Para alguns pesquisadores, essa referência de estilo tem sua origem nos griots19 que tinham um jeito próprio de contar histórias ou cantar.

A construção rítmica do hip-hop foi sendo adaptada em diferentes países, em um processo de bricolagem·musical, que inseriu a produção de novos arranjos musicais produzidos agora por jovens das periferias urbanas.

Sua divulgação nos centros urbanos, especialmente em Nova York, inicia-se no final da década de 1960, a partir do trabalho de África Bambaata, como estratégia de enfrentamento ao apartheid na sociedade americana.

Com intuito de acabar com a violência dentro e entre os jovens dos guetos, ele organizava batalhas artísticas como forma de conscientização do papel de cada indivíduo dentro daquela comunidade. Assim, surgem os primeiros embates musicais entre jovens como instrumento de dominação da violência e construção de identidade de pertencimento a comunidade.

As manifestações de rua foram apropriadas e adaptadas dentro do discurso e da produção musical no movimento hip-hop, pois através de seus pilares fundamentais, trouxeram novas abordagens na participação e construção de identidades da cultura juvenil.

Os quatro elementos do hip-hop; são: – DJ (disc-jóquei), break (dança de solo), MC (mestre de cerimônia) e o grafite (a arte de pintura em muros).

No Brasil, o movimento hip-hop surge na década de 1980, incorporando, nas canções, elementos do cotidiano vivido pelos seus realizadores: educação, desemprego, saúde, violência, lazer, moradia, exclusão social e outros.

Ao adentrarmos no universo do hip-hop na cidade de Belo Horizonte, percebemos que o movimento surgiu entre as décadas de 1980 e 1990, quando alguns grupos foram,

---

[19] São contadores de história ou cantadores que vivem em muitos lugares do continente africano.

progressivamente, apropriando-se de espaços públicos, tendo como propósito apresentar novas culturas juvenis que estavam sendo produzidas e consumidas nas ruas (SOUSA, 2012).

A rua, como espaço de sociabilidade, exclusão e também de inclusão de variados discursos, é o local privilegiado para o movimento hip-hop, pois sua gênese é o encontro entre as culturas de rua e da periferia, tornando-se parte da cultura juvenil. Esse espaço é o lugar do encontro entre as forças instituídas e instituintes, que se digladiam em confrontos ideológicos, de significados e sentidos antagônicos – inclusão e exclusão social (AGIER, 2011).

Partindo desse contexto, o interesse da pesquisa foi buscar perceber o caráter formativo constante nas experiências e vivências desses jovens que atuam no movimento hip-hop e nos duelos de MCs e sua influência em seus projetos de vida.

Dessa forma, os eventos que acontecem debaixo do viaduto Santa Tereza, organizados pelo FdR (Coletivo Família de Rua), são de relevância para o entendimento dos movimentos socioculturais – incluindo-se aqui o movimento hip-hop e os duelos de MCs –, que circulam/debatem/propõem a cultura juvenil dentro da cidade de Belo Horizonte.

Diante da complexidade do objeto de pesquisa, o aprofundamento no estudo de alguns conceitos e categorias, assim, como base de sustentação partiu do campo da sociologia da juventude.

Entretanto inicialmente, é importante delinearmos o que entendemos por juventude. Para balizar nosso entendimento, dialogamos com Dayrell (2006), que salienta que juventude é:

> Uma categoria socialmente construída, que ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, que se transforma na medida das mutações sociais, que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem de acordo com um determinado contexto sociocultural em que se inserem (DAYRELL, 2006, p. 5).

Assim, percebe-se que os jovens estão intrinsecamente ligados ao seu tempo e vivem questões de sua época de formas diferenciadas, mediante fatores como: condição socioeconômica, pertencimento étnico, filiação religiosa, dentre outros.

O desafio do trabalho com a juventude, para além da polissemia do termo, está na dificuldade de sua categorização, que, por si só, é um problema sociológico (SPOSITO, 1997). As representações socialmente construídas em torno dos jovens tendem a retratá-la como uma fase de crise própria da idade. Contudo, a juventude, pensada exclusivamente na perspectiva de uma crise momentânea, inviabiliza o reconhecimento da riqueza dessa fase da vida.

Em reação à ação associativa de jovens, essa tem se transformado no decorrer dos anos, e o contexto histórico pode muito nos falar sobre o tema (OLIVEIRA, 2008).

As motivações que levam um jovem a tomar parte em tais atividades são as mais variadas e estão ligadas a uma série de fatores como: recursos econômicos, sociais, culturais, espaços, tempos, legado familiar, grupo de amigos, dentre outros. Assim, há que se entender essa atividade como um processo. Inseridos nesse contexto estão os "espaços de militância" como locais privilegiados de intervenção na sociedade mediante a singularidade da luta que se estabelece e os objetivos que se espera alcançar (SEIDL, 2009). Esses locais possibilitam uma relação de proximidade entre o sujeito participante e a realidade social.

Dessa forma, participação dos jovens do movimento hip-hop nos contextos político-sociais na cidade é entendida para além da ação, simplesmente. Nesse sentido, o conceito de práxis pode nos ser de grande valia. O termo varia de acordo com o tempo e os autores que o utilizam.

Tendo como ponto de partida a proposta de estudar as experiências participativas de jovens envolvidos em movimentos coletivos o conceito de práxis social (VÁSQUEZ, 2007) se mostra pertinente ao contemplar uma atividade que está concatenada à consciência e tem como objetivo a intervenção e a transformação da realidade na qual se está inserido. Nesse sentido, a práxis está vinculada aos fins que se quer alcançar mediante uma situação real. Segundo Vázques (2007),

> A práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar mudanças mediante a atividade do Estado essa forma de práxis é justamente a atividade política (VÁZQUES, 2007, p. 231)

Sendo assim, entendemos que participar no contexto de atuação do jovem envolvido com movimentos sociais é algo que ultrapassa simplesmente a convivência, o estar presente, é

na verdade produzir, de forma consciente, valores e significados em relação a uma dinâmica entre os sujeitos, em seus anseios, divergências e tensões, diante da realidade social.

A ação do jovem é determinada pelas condições vividas por ele. Sua atuação na sociedade envolve, portanto, as experiências do cotidiano. Um diálogo estabelecido com a obra de Thompson (1981) nos leva a entender que a experiência vivida pelos jovens nos movimentos sociais de ação coletiva promove a construção de uma "consciência afetiva e moral". Nesse sentido, a experiência aparece como ferramenta singular para a construção de valores, de visão de mundo e de posicionamento diante da realidade social. Segundo Thompson (1981),

> Os valores não são 'passados', nem "chamados"; são vividos, e surgem nas nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e 'aprendidas' no sentimento) no 'habitus' de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda a produção cessaria (THOMPSON, 1981, p. 184)

As experiências vividas por jovens em movimentos de ação coletiva ganham sentido na medida em que são vividas. O próprio processo de vivência envolve uma mudança no pensamento, uma formação humana, que, de acordo com Arroyo (2003), "é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, terra, transporte, [...], de alimentação, de segurança".

Nesse sentido, percebe-se a sinalização de que o aprendizado construído pode possivelmente influenciar nos caminhos a serem percorridos no futuro. Tomando como base o processo de participação e as experiências nele envolvidas, esperamos também buscar nos aproximar e entender como se dão os projetos de futuro idealizados pelos jovens pesquisados.

Partindo desses pressupostos, os jovens que participam do movimento hip-hop e dos duelos de MCs têm mediado suas experiências e vivências em vários movimentos culturais pela cidade, articulando o campo político para enfrentamento de demandas da cultura juvenil.

Para a compreensão do movimento hip-hop e sua inserção nos movimentos sociais, optou-se pelos referenciais que sustentaram um aporte teórico, como as pesquisas de Tony C., Marília Pontes Sposito, Paulo Carrano, Marc Lamont Hill, Rafael Lopes de Souza, Mônica do Amaral, Juarez Dayrell que pesquisaram a temática juvenil e o movimento hip-hop. Essas pesquisas tiveram como fonte de estudos um grupo de jovens de movimento juvenil e a possibilidade de repensar a prática pedagógica principalmente aquela direcionada à juventude pobre e excluída.

Para realização da pesquisa foram entrevistados 04 jovens rappers que participam do movimento hip-hop e dos duelos de MCs, como também análise da página online do coletivo FdR, reportagens de jornais e revistas, audição de músicas dentre outros.

JUVENTUDE E O MOVIMENTO HIP-HOP NAS CONEXÕES DE SABERES

Mediando o movimento hip-hop com outros movimentos sociais contemporâneos na cidade de Belo Horizonte, como a "Marcha das Vadias", que buscava redefinir as lutas das mulheres por seus direitos político-sociais; o "movimento Tarifa Zero", que debatia o papel social dos transportes públicos na cidade; o "Carnaval de rua", com seus blocos populares; o "movimento Praia da Estação", que foi contra a imposição da Prefeitura que, através de um decreto, proibia a realização de eventos naquele espaço público, percebeu-se uma constante participação desses jovens do hip-hop participantes desses e outros movimentos dentro da cidade.

A cultura de rua pode ser vista como espaço de sociabilidade, expressão artística e também inclusão social, sendo assim, hip-hop através de sua produção de sentidos e significados para os jovens da periferia, possibilita inúmeros discursos em que espaço público torna-se o pedaço interativo entre o público e o privado. Isto é, desenvolve uma sociabilidade básica e mais ampla, que se fundamenta nos laços familiares e dialoga com as relações formais e individualizadas pela sociedade. (MAGNANI, 2007, p. 20)

O espaço público é o local apropriado, que possibilita manifestações, como os duelos de MCs em Belo Horizonte, que surgiu em agosto de 2007, quando um grupo de jovens se mobilizou em torno da "Liga dos MCs" (um evento nacional de MCs, que teve uma etapa eliminatória em Belo Horizonte).

Surge, a partir desse momento, um movimento em prol de se criar também, nos espaços públicos da cidade, um evento de duelos de MCs. Formou-se o coletivo da FdR, que, dentre outros projetos sociais, concentrou suas ações em torno dos duelos de MCs.

Desde o primeiro momento o coletivo FdR buscou divulgar os eventos, contactar com a Prefeitura de BH para liberação de alvará, de registro audiovisual e escrito das apresentações, viabilizando equipamentos e promovendo eventos para a arrecadação

A partir do exposto, já é possível compreender que a interação entre esses jovens rappers nos duelos pode ser pensada como um processo educacional que está relacionado com o processo de socialização entre os indivíduos, pois "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987).

Essa mediatização citada por Freire (1987) também pode ser observada na participação desses jovens dentro do movimento hip-hop em seus quatro elementos – DJ, Break, MC e o Grafite –, que interagem com o que é hoje considerado o quinto elemento – o conhecimento (TONY, 2005).

Esses eventos semanais aglutinam um contingente de jovens que se identificam com esse movimento, assim, pode-se inferir que a cultura hip-hop não pode ser pensada somente como um ato esboçado pela cultura estanque e que somente existe dentro de uma perspectiva da vida social, pois, conforme Brandão (2003), toda experiência humana significa realizar-se como cultura e dentro da cultura.

Nesse contexto sociocultural, pode-se perceber, como um dos fenômenos dos grupos urbanos, que o movimento hip-hop está inserido nas constantes transformações sociais, culturais, econômicas e políticas através de demandas por apropriação de espaços públicos da cidade.

Esses jovens inseridos no movimento hip-hop e nos duelos também participam de outras manifestações artístico-sociais dentro da cidade. Buscam também construir laços afetivos e político-sociais como sujeitos de uma concepção em que a consciência social e a crítica são construídas através dos embates do contexto social de cada um dos jovens.

As redes sociais são o espaço de divulgação dos eventos organizados pelo Coletivo FdR, que posta diariamente ações e eventos relacionadas à cultura hip-hop.

Através de uma investigação das postagens no facebook20 do Coletivo FdR, encontra-se divulgação e os registros dos diversos duelos, programas político culturais, intervenções urbanas, vídeos de apresentações na cidade de Belo Horizonte e em outras localidades.

[20] Disponível em: <www.facebook.com/familiadrua/https://www.facebook.com/movimentoMC>.

A ampliação e a rapidez da divulgação de informações nas redes sociais têm demonstrado que os jovens estão diariamente conectados com esses meios eletrônicos. A utilização dessas redes pelo Coletivo FdR – participantes e admiradores – torna-se um espaço de sociabilidade no momento em que o suporte eletrônico incorpora discursos, produção de sentidos e saberes de todos os envolvidos.

Conforme Sorj (2003), a internet passou a ser o meio de comunicação à distância mais utilizado, substituindo o correio e até certo ponto o telefone, naturalmente ela está presente e permeia todas as relações sociais, econômicas e políticas. Assim também analisamos reportagens publicadas em jornais e revistas, além de entrevistas publicadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Buscando compreender que essas conexões de saberes dos jovens rappers não têm somente um caráter institucionalizado, nem tampouco um local específico para a sistematização de um determinado conhecimento válido, buscou se interagir com outros movimentos socioculturais da cidade; como também com eventos políticos e apresentações em espaços educativos; escolas públicas e privadas, faculdades e universidades.

Para além dos muros das escolas, existem espaços de apropriação de construção de saberes e de sentidos para a juventude, que cada vez mais incorpora diferentes signos estéticos, significados do seu cotidiano e projetos de vida dentro do espaço urbano das cidades.

Dessa forma, os jovens envolvidos com a cultura hip-hop tornam-se protagonistas de suas histórias, construindo conhecimentos através da produção de saberes que passa pelas rimas e canções que abordam seu cotidiano, o de sua comunidade, de suas famílias e de outros “manos”, que, como eles, participam do movimento hip-hop e dos duelos de MCs.

Moreno e Almeida (2009) e Oliveira e Silva (2004) buscam identificar as raízes históricas do movimento hip-hop e o envolvimento da juventude nos movimentos sociais, salientando que a participação dessa juventude surge no bojo de novos questionamentos sobre a apropriação dos espaços públicos e das políticas públicas.

Também é importante ressaltar que, para os autores, esse engajamento político não configura uma adesão política partidária, e sim uma perspectiva de luta em prol de melhorias em suas relações com a cidade, a construção de cidadania e de direitos sociais.

Assim, a cultura de rua que incorpora as manifestações socioculturais é ampliada em seu escopo, quando observamos que os jovens do movimento hip-hop estão interagindo no processo social de integração com os meios culturais e apropriação dos espaços dentro da cidade.

Para Carrano (2001, p. 19), os jovens que fazem da rua um lugar de encontro e sociabilidade expressam a possibilidade de recuperação do sentido público e educativo da rua, numa implícita condenação ao recolhimento e à falta de sociabilidade dos espaços privados.

O movimento hip-hop é feito em parcerias e realizado por muitas “mãos” e “vozes” entrelaça-se e dialoga com a cultura juvenil, a cultura de rua, as artes, as experiências e vivências de cada um dos envolvidos dentro de um contexto macro, que, em muitos momentos, foi direcionado para o espaço micro, no qual o indivíduo, em sua historicidade, busca na memória os passos e os percalços do seu cotidiano.

A participação dos jovens rappers dentro do movimento hip-hop é atravessada por configurações de sentidos que dialogam com a complexidade de ver/viver e conviver nos espaços da cidade, que é paradoxal, pois os recebe e também os rejeita.

Esses espaços são repletos de ressignificações, que vão de práticas político culturais de convivências até as de conflitos.

Sendo assim esses jovens que frequentam os duelos de MCs, demonstram pelas suas narrativas o papel político social do movimento hip-hop, enquanto mediador entre o que se desenrola no cotidiano, com seus sonhos e desejos e as relações entre o instituído pelos espaços de exclusão demarcados na cidade pelo Estado.

Esse cotidiano é marcado pelo sentimento de uma geografia delineada em um cenário da periferia, isto é, em que as condições de vida são difíceis e a falta de estrutura social e urbana impõe novos rearranjos sociais na perspectiva de pertencimento que se faz presente na inspiração dos jovens através da escrita de músicas, poemas e rimas nos múltiplos sentidos e modos de ser e viver.

Esses jovens demonstram construir novos saberes e fazeres, por meio do conhecimento musical, das composições rítmicas, das junções entre melodia e ritmo, da instrumentalização de equipamentos e sonoridade para a montagem das batalhas rimáticas, da construção simbólica

de um léxico próprio proseado, fazendo conexões entre o conhecimento formal e não formal, da concepção de que a participação político social deles nos movimentos sociais é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática.

O cotidiano dos jovens que participam do movimento hip-hop e os duelos de MCs estão ligados diretamente com suas conexões de saberes, que perpassa pela a cultura de rua, a família, a escola, a cidade, a galera, a comunidade/bairro em que moram e suas experiências e vivências sociais.

Esse cotidiano é atravessado por vários sentidos, e estão diretamente ligados com suas histórias e memórias individuais e coletivas, onde o papel social dos pais é fundamental para o jovem rapper em sua trajetória de vida.

Observa-se que os significados simbólicos adotados por eles em relação aos colegas e amigos, a cultura de rua, o conhecimento, a educação, as festas e batalhas rimáticas são questões que se inter-relacionam com sua condição de ser jovem hoje e nos enfrentamentos das questões sociais, culturais, econômicas e políticas em seus cotidianos.

Percebe-se ainda, que esses jovens atribuem sentidos e significados de modos diferentes de ser e de estar dentro da cultura do hip-hop, isto é, eles debatem as questões estruturais e funcionais dentro da cidade e das comunidades e bairros em que vivem, alicerçam o debate para a necessidade de conhecimento como plataforma de mudança sociocultural para juventude.

Participam dos mais variados movimentos reivindicatórios, vivenciam e reinventam novas abordagens de apropriação dos espaços públicos, criando novas pedagogias que narram seus cotidianos como expressão de saberes e enunciações educativas que estão fixadas através dos elementos que compõem o movimento hip-hop que são o grafite, o MC, o DJ e o break, e que estão conectados ao quinto elemento, que é o conhecimento.

Para os jovens do movimento hip-hop, o conhecimento é a “mola” propulsora de toda cultura hip-hop e símbolo de resistência e de atitude frente ao discurso hegemônico de uma cultura de exclusão social.

Participar desse movimento é fazer parte de um contexto social, em que os discursos podem ser entendidos como um caráter formativo de resistência e de luta diária por melhores condições de vida, pois a ação coletiva em que os jovens estão inseridos pode ser baseada em

solidariedade, percepção de desenvolvimento de um conflito e rompimento dos limites do sistema em que a ação ocorre. (MELUCCI, 2001).

Para o enfrentamento constante dessa exclusão social, que impõem regras de distanciamento e aceitação de um status quo, novos territórios simbólicos surgem para esses jovens através do convívio solidário, da participação social nos movimentos com propostas de mudanças sociais, no sentimento de pertencimento na e pela cidade, na construção de outras histórias e memórias de luta e de enraizamento social através de suas famílias, dos seus bairros e comunidades, dos amigos e da coletividade.

Nessa construção de novos territórios de sentidos, podemos salientar que os jovens idealizam seus sonhos pelo movimento hip-hop na configuração de uma revolução subjetiva que determinará atitudes que podem romper com os grilhões da ignorância, do medo e do próprio sentido de ser/estar inserido dentro de uma sociedade e dela torna-se um agente social transformador.

O movimento hip-hop pode ser pensado como um espaço de musicalidade, resistência e sociabilidade entre os indivíduos que mediam os espaços da cidade, suas experiências e vivências.

A música, enquanto momento de fruição, lazer e conhecimento, está intimamente ligada à cultura juvenil contemporânea, incorporada hoje como elemento educativo no processo de ensino-aprendizagem e nos projetos de políticas públicas. Ela também pode apresentar-se como interlocutora dos jovens com a sociedade em geral. Conforme Martins (2005, p. 3),

> [...] a música – elemento importante na cultura juvenil – apresenta-se assim, como aglutinadora de sociabilidades e, por isso, permitirá aos jovens a possibilidade de participação e atuação afetiva nas questões relacionadas com a sua comunidade.

Para esses jovens, ser considerado um rapper pelos seus pares é a gratificação pela dedicação ao trabalho e aos estudos que realizam para as participações nos diversos duelos que acontecem cidade.

Eles também participam de outras batalhas, como a do Santê (bairro Santa Tereza), no Mercado Novo, no Shopping Uai, no Eldorado, bem como em outros eventos organizados pela FdR.

Esses jovens são sujeitos que constroem conhecimento através das suas interações e ações com o meio social. Para esses jovens, a busca pelo conhecimento dá-se várias formas. Eles foram socializados na cultura hip-hop através do rap e das múltiplas relações que norteiam o hip-hop com as culturas de rua. Buscam um conhecimento capaz de recuperar a centralidade do pensar educativo – educar a si e a outros jovens através de atitudes, da participação político-cultural.

A valorização do conhecimento pelos jovens rompe com os muros da sala de aula, segue para além de um discurso articulado de uma educação bancária. Rompe com uma estrutura mantenedora de um saber absoluto e verdadeiro. Constrói-se, nesse espaço de significados e sentidos, uma mediação que não se sobrepõe a saberes e dizeres, mas que está em constante debate com signos que interagem num mesmo campo ideológico e dialógico.

Para além de seus nomes e de suas identidades dentro do movimento hip-hop, os jovens rappers tornam-se sujeitos sociais, pois é através desse movimento que são capazes de incorporar e construir novas possibilidades dentro do contexto social, agindo como detentores, formadores e disseminadores de outros saberes, permitindo novas inserções de sentidos que propiciam novos projetos de vida e de sonhos.

CONCLUSÃO

Abordamos nesse artigo as possíveis possibilidades de conexões realizadas pelos jovens que participam do movimento hip-hop e dos duelos de MCs na cidade de Belo Horizonte.

Assim concluí-se que esses jovens demonstraram construir novos saberes e fazeres, por meio do conhecimento musical, das composições rítmicas, das junções entre melodia e ritmo, da instrumentalização de equipamentos e sonoridade para a montagem das batalhas rimáticas, da construção simbólica de um léxico próprio proseado, fazendo conexões entre o conhecimento formal e não formal, da concepção de que a participação político-social deles nos movimentos sociais é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática.

Procurando encontrar respostas, mesmo que provisórias, sobre o cotidiano dos “manos e das minas” na busca da compreensão sobre o movimento hip-hop e os duelos de MCs e suas conexões de saberes entre a cultura de rua, a família, a escola, a cidade, a galera, a comunidade/bairro em que moram e suas experiências e vivências sociais.

Nesse procurar, que é atravessado por vários sentidos, e estão diretamente ligados com suas histórias e memórias individuais e coletivas, onde o papel social dos pais é fundamental para o jovem rapper em sua trajetória de vida, observa-se que os significados simbólicos adotados por eles em relação aos colegas e amigos, a cultura de rua, o conhecimento, a educação, as festas e batalhas rimáticas são questões que se inter-relacionam com sua condição de ser jovem hoje e nos enfrentamentos das questões sociais, culturais, econômicas e políticas em seus cotidianos.

Esses jovens atribuem sentidos e significados de modos diferentes de ser e de estar dentro da cultura do hip-hop, isto é, eles debatem as questões estruturais e funcionais dentro da cidade (comunidades e bairros em que vivem), alicerçam o debate para a necessidade de conhecimento como plataforma de mudança sociocultural dos jovens.

Participam dos mais variados movimentos reivindicatórios, vivenciam e reinventam novas abordagens de apropriação dos espaços públicos, criando novas pedagogias que narram seus cotidianos como expressão de saberes e enunciações educativas que estão fixadas através dos elementos que compõem o movimento hip-hop.

Para os jovens o enfrentamento constante dessa exclusão social, que impõem regras de distanciamento e aceitação de um status quo, novos territórios simbólicos surgem para esses jovens através do convívio solidário, da participação social nos movimentos com propostas de mudanças sociais, no sentimento de pertencimento na e pela cidade, na construção de outras histórias e memórias de luta e de enraizamento social através de suas famílias, dos seus bairros e comunidades, dos amigos e da coletividade.

Nessa construção de novos territórios de sentidos, podemos salientar que os jovens idealizam seus sonhos pelo movimento hip-hop na configuração de uma revolução subjetiva que determinará atitudes que podem romper com os grilhões da ignorância, do medo e do próprio sentido de ser/estar inserido dentro de uma sociedade e dela torna-se um agente social transformador.

Também se observa que esses jovens, através da cultura hip-hop e dos duelos de MCs, no ser/estar dentro desse movimento político-cultural e de outros, estabelecem um ato pedagógico, pois todo esse processo se dá pela interação entre suas vivências e experiências,

trocas simbólicas e produção de sentidos de saberes e fazeres, que se relacionam ao ato de ensino-aprendizagem.

Rompem os limites da simples transmissão de conhecimento para alcançar uma construção dinâmica e sistêmica que se estabelece entre todos no contexto político-social ao qual estão envolvidos.

Também se pode inferir que esses jovens estão sempre na trilha da construção de suas identidades, como também de sentidos e saberes no seu existir, em ações culturais que possibilitam mudanças político-sociais, em uma perspectiva pedagógica de mudança e renovação, porquanto as conexões de saberes que são construídas com seus pares em todos os contextos e espaços sociais – a cidade, a comunidade, o bairro, a rua, a praça, as esquinas – podem ser articuladas e conectadas entre si.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2011.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender com os movimentos sociais. Currículo sem Fronteiras, n. 1, v. 3, p. 24-49, jan./jun. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2003.

C. TONI (Org.). Hip-hop a lápis. São Paulo: CEMJ, 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens na cidade. Instituto de Estudos Trabalho e Sociedade. Rio de Janeiro, n. 1, p. 15-22, ago. 2001.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.

DAYRELL Juarez, CAROLINE Áurea. Comunicação e mobilização social. In: LIMA, Rafaela (org.) Mídias Comunitárias, juventude e cidadania. 2. ed. Revisada e atualizada – Belo Horizonte: Autêntica. p. 287-300, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Introdução – Circuitos de jovens. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese (Orgs.). Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Os bailes de charme: Espaços de elaboração de identidades juvenis. Última década. Santiago, v. 13, n. 22, ago. 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2014.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORENO, Rosangela Carrilo, ALMEIDA, Ana Maria F. O engajamento político dos jovens no movimento hip-hop. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 130-142, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Patrícia Daniele Lima de; SILVA, Ana Márcia Silva. Para além do hip-hop; juventude, cidadania e movimento social. Motrivivência, n. 23, p. 61-80, dez. 2004.

OLIVEIRA, W. J. F. "Maio de 68, mobilizações ambientalistas e sociologia ambiental". Revista Mediações, Londrina, UEL, v. 13, 2008, p. 87-108.

SEIDL, Ernesto. "Disposições a militar e lógica de investimentos militantes". Pro-posições, Campinas, 2009, v. 20, n°2, maio/ago.

SORJ, Bernardo. Brasil@povo.com.: a luta contra a desigualdade na sociedade de informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SOUSA, Rafael Lopes de. O movimento hip-hop: a anticordialidade da "República dos Manos" e a estética da violência. São Paulo: Annablume, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação: juventude e contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, ANPED, n. 5 e 6, 1997.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. Filosofia da práxis. Buenos Aires: Consejo Lationoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

OS ESTUDANTES TRABALHADORES DE CAMADAS POPULARES E SUAS VIVÊNCIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Lucinéa de Souza Pereira

Lucineadesouza@gmail.com

Rosa Maria da Exaltação Coutrim

rosacoutrim@gmail.com

Departamento de Educação - Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

Esse trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre as vivências universitárias de estudantes trabalhadores de camadas populares que estudam na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Trata-se de uma investigação na perspectiva da sociologia da educação de caráter qualitativo para a qual foram aplicados questionários e feitas entrevistas com estudantes que ingressaram no semestre letivo de 2013, de diferentes cursos de licenciatura e bacharelado. Os principais resultados demonstram que ao longo de sua vida de trabalhador e estudante, os sujeitos da pesquisa tiveram muita dificuldade de conciliar estudo e trabalho, vivenciando situações de interrupção da formação escolar, principalmente após a conclusão do Ensino Médio e, ao ingressarem na universidade, tiveram dificuldades em adaptar ao seu ritmo e à forma de estudo no Ensino Superior. Porém, tais dificuldades foram superadas pela perseverança, determinação e apoio institucional, familiar e de amigos.

Palavras-chave: Longevidade Escolar; Escolarização das Camadas Populares; Estudante Universitário Trabalhador.

INTRODUÇÃO

Após a implantação das políticas de expansão do Ensino Superior público, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)21, verificou-se uma ampliação do número de estudantes nas universidades públicas

[21] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto no. 6.096, em 24 de abril de 2007, objetiva ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A

provenientes de camadas populares que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino.

Para que os estudantes de camadas populares ingressem no Ensino Superior público, é preciso uma grande mobilização familiar escolar em prol do prolongamento da sua escolaridade, visto que essas famílias não contam com suficiente suporte econômico e/ou cultural para efetuar investimentos significativos na educação dos filhos.

Para a realização da pesquisa ora apresentada definiu-se como principal objetivo investigar como o estudante trabalhador de camadas populares vivencia a vida universitária considerando a socialização, as expectativas e as práticas cotidianas.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários e entrevistas a estudantes de ambos os sexos cotistas ingressantes na modalidade reserva de vagas para renda familiar bruta per capita de até 1,5 salários mínimos, referente ao período de 2013/2. A aplicação de questionários foi feita via e-mail junto aos 23 estudantes, sendo 17 mulheres e 06 homens de diferentes cursos de graduação, os quais, no ato da matrícula SISU, declararam exercer atividade remunerada e residir em Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-dirigidas com quatro desses estudantes.

Conforme acima exposto, para os estudantes de baixa renda, deixar de trabalhar para se dedicar aos estudos não se configura como uma escolha individual, pois, no contexto social destes indivíduos, prevalece a necessidade de manutenção da sua vida e de seus familiares. Assim, estudar e, simultaneamente, trabalhar representam a única alternativa possível de continuidade nos estudos.

O ESTUDANTE TRABALHADOR DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR E A MOBILIZAÇÃO FAMILIAR

Trabalhar e estudar requer um grande envolvimento pessoal com o curso, porém cabe também destacar que a relação com o estudo é uma construção coletiva em que o estudante assimila, de seu meio familiar e social, as bases para a motivação e dedicação à sua vida escolar.

---

meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação (BRASIL, 2007).

Após o acesso ao Ensino Superior, também é imposto ao estudante trabalhador proveniente de camadas populares o desafio da permanência na universidade, considerando com frequência situações de limitação de recursos financeiros para sua subsistência e a dificuldade de conciliar vida acadêmica com atividade laborativa.

Portes (2000) utiliza a terminologia "trabalho escolar das famílias" para designar as ações que elas empreendem para viabilizar o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Para esse autor, as ações efetuadas pelas famílias ocorrem de forma ocasional ou precariamente organizada.

Em consonância com o acima exposto, Viana (2005), abordando a temática das práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares, aponta para a necessidade de aprofundamento nos estudos acerca da presença familiar na educação dos estudantes de camadas populares, pois, de acordo, com a autora:

> [A] mobilização familiar escolar não constitui necessariamente um traço das famílias populares que têm seus filhos no Ensino Superior, defendo a tese de que existem formas específicas de presença familiar na escolarização dos filhos nos meios populares, a serem identificadas. Verticalizo na hipótese de que algumas dessas formas são produzidas nos processos socializadores familiares, potencialmente produtores de disposições facilitadoras de sobrevida escolar (VIANA, 2005, p. 3).

Para Viana (2005), a mobilização familiar educacional assume uma perspectiva de historicidade em relação à própria trajetória social das famílias de camadas populares. Nesse percurso, são produzidas disposições que favorecem a construção de trajetórias de longevidade escolar. Viana (2000, p. 51) assinala, ainda que, em suas pesquisas,

> (...) o êxito escolar inicial – mas também os intermediários – constituíram-se como circunstâncias produtoras de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-lo, e se transformaram numa base importante, embora insuficiente por si só, para a continuidade dos estudos.

Associado aos êxitos escolares parciais, Viana (2000, p. 51) também menciona "as oportunidades de universo exteriores ao familiar", como a possibilidade do contato com outras referências pessoais, como professores e outros familiares que incentivaram a continuidade dos estudos ou mesmo a chance de estudar em uma escola de maior prestígio social. Assim,

> (...) essas chances/oportunidades, incertas no ponto de partida, tornaram-se auspiciosas no processo por terem sido altamente otimizadas, rentabilizadas. Nesse sentido, assumiram uma significativa centralidade nos destinos escolares em questão (VIANA, 2000, p. 51).

Acerca da rede de oportunidades extrafamiliar, destaca-se a necessidade de compreender os elementos sociais, como o círculo de amizades, a comunidade, lideranças religiosas, entre outros. A convivência permanente nesse ambiente favorece a incorporação de disposições ou práticas pessoais que também influenciam na mobilização em prol de um prolongamento da escolaridade.

Portes (2000) entende que o trabalho escolar das famílias deve ser investigado a partir de dados empíricos e considerando os significados próprios que cada família constitui em relação à escola, pois, devido à diversidade das ações empreendidas pelas famílias de camadas populares no que tange à escolarização dos filhos, também se verificam múltiplos significados que podem ser ocultados dependendo do olhar que se dirige às ações de tais famílias (PORTES, 2000, p. 64-65).

Em se tratando de estudantes trabalhadores de camadas populares, os estudos demonstram que o percurso até a chegada à universidade é marcado pelo ingresso precoce no trabalho, por uma trajetória escolar moldada pelo imprevisto e pelo aproveitamento de oportunidades que vão surgindo ao longo da escolaridade (PORTES, 2000; ZAGO, 2000).

O ESTUDANTE TRABALHADOR DE CAMADAS POPULARES E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Para Vargas e Paula (2013), em se tratando de estudantes trabalhadores das camadas populares, além da necessidade de medidas que garantam os recursos básicos para a permanência na universidade, existe outra necessidade eminente para o processo de formação destes universitários, ou seja, o ajuste das exigências da escolarização à necessidade de trabalhar. “Por vezes, o trabalho dificulta a escolarização, por vezes, a ausência de trabalho impede a escolarização” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 465).

Certamente, os estudantes que se dividem entre o trabalho e a universidade possuem maior necessidade de organização do tempo e das tarefas diárias do que os estudantes que não trabalham. Acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes trabalhadores, Vargas e Paula (2013) mencionam que, no caso do ensino noturno, o horário de início da aula normalmente coincide com o término da jornada de trabalho, o que ocasiona constantes atrasos por parte dos estudantes ou aulas que se iniciam frequentemente após o horário. Para essas autoras, os

estudantes chegam ao ambiente universitário já cansados e estressados com o trânsito, e possuem um entendimento dos prejuízos acadêmicos que tais situações lhes proporcionam.

Em se tratando de estudantes trabalhadores de camadas populares, estudos (PORTES, 2000; ZAGO, 2000) demonstram que o percurso até a chegada à universidade é marcado pelo ingresso precoce no trabalho, por uma trajetória escolar moldada pelo imprevisto e pelo aproveitamento de oportunidades que vão surgindo ao longo da escolaridade. As relações que os estudantes estabelecem com o trabalho são múltiplas e se associam às realidades socioeconômicas vivenciadas por eles.

A expansão meramente numérica das vagas dos cursos noturnos não leva à democratização do ensino de fato, e sim a uma formação superior de qualidade inferior por parte dos estudantes de camadas populares e, principalmente do estudante trabalhador que, conforme sugere Mesquita (2010), é o seu público majoritário. Nessa direção, o autor destaca a importância de se conhecer as reais condições de acesso e permanência em que o estudante trabalhador se insere:

> Estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda per capta não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos. O nó da questão é justamente em que condições reais este acesso, permanência e conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia (MESQUITA, 2010, p. 17).

Problematizando os principais entraves para o bom desempenho do estudante trabalhador, Mesquita (2010, p. 168) ainda argumenta que um dos maiores obstáculos na formação dos estudantes trabalhadores é a falta de recursos materiais e, consequentemente, a falta de tempo para se dedicarem aos estudos. Tal escassez, impede que estudantes trabalhadores façam seus cursos com qualidade. O que se reflete nos baixos índices da educação superior brasileira nas avaliações internacionais.

No panorama de escassez financeira percebe-se que as relações acadêmicas mais abrangentes necessárias à vida acadêmica ficam comprometidas, cabendo ao estudante trabalhador o difícil esforço isolado para compreender e acompanhar as disciplinas e alcançar notas satisfatórias para concluir a graduação.

Terribili Filho (2007) também destaca que o Ensino Superior no período noturno, na época de sua pesquisa, detinha 60% das matrículas em cursos de graduação, sendo que 86% dos seus alunos eram estudantes trabalhadores.

Sobre tal realidade, Mesquita esclarece que:

> O estudante do período noturno é considerado, em potencial, um trabalhador. Assim, infere-se que ele, ao chegar à sala de aula vai submeter-se a mais uma jornada de trabalho. A adequação deste ensino se concretiza, principalmente no ensino fundamental e médio, com uma matriz curricular com menos horas, menos atividades, maior flexibilização no processo avaliativo, numa suposta compreensão das "limitações" deste estudante (MESQUITA, 2010, p. 77).

Pode-se observar, na escrita de Mesquita (2010), que, especificamente no caso do estudante trabalhador, há uma tendência ao ingresso no curso noturno, fato que configura uma extensão da jornada de trabalho e, consequentemente, uma precarização dos estudos, seja por parte do estudante, que não dispõe de tempo para os estudos, e também por parte da instituição escolar, que tende a fragmentar os conteúdos por não conseguir se adequar previamente ao perfil desses estudantes.

Assim, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os seus estudantes, é de suma importância que a universidade repense suas estratégias educacionais em relação ao ensino noturno e, especificamente, à situação peculiar do estudante trabalhador tendo em vista a garantia do acesso e a permanência em um Ensino Superior de qualidade e adequado ao perfil desse estudante.

O ESTUDANTE TRABALHADOR E AS VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DO ESTUDANTE TRABALHADOR DA UFOP:

O roteiro da entrevista foi elaborado seguindo uma perspectiva de entrevista genealógica, que visou resgatar a história de vida escolar desses estudantes trabalhadores e, simultaneamente, proporcionar um momento reflexivo acerca do contexto verbalizado. Dentre os tópicos explorados no roteiro de entrevista, citam-se: identificação do estudante trabalhador, trajetória escolar pré-ingresso na universidade, trabalho no cotidiano escolar, vivências universitárias do estudante trabalhador e pretensões para o futuro.

Foram selecionados, para a entrevista, os quatro primeiros estudantes trabalhadores que aceitaram participar da pesquisa, sendo que as estudantes Josiane e Fernanda foram entrevistadas no intervalo de suas aulas e o estudante Anderson foi entrevistado no intervalo de um evento promovido pela UFOP no qual ele estava atuando como monitor. Como o estudante Reginaldo trancou o período 2015/1, combinou-se de realizar a entrevista no IFMG, após sua

colação de grau, uma vez que ele estava concluindo feito concomitantemente à graduação em Estatística na UFOP22.

Dentre os estudantes entrevistados apenas Fernanda deixou de trabalhar formalmente para fazer o curso de graduação. Anderson e Josiane conseguiram flexibilização de horário no trabalho e Reginaldo permaneceu trabalhando oito horas diárias, mas acabou trancando o curso recentemente.

Apesar de não estar mais trabalhando formalmente, Fernanda relata que não possui disponibilidade de se dedicar integralmente aos estudos por ser dona de casa:

> Acaba que a gente, eu pelo menos, acaba que acho que eu não fico, é, tão focada assim nos estudos como eu queria! Por que... Tem sempre uma coisa de casa pra fazer, né? Na minha casa, meu marido é totalmente dependente, assim, ele só trabalha! Ele não paga uma conta, ele não faz uma administração do lar, tudo sou eu, entendeu? E, chega início de mês então, é uma loucura, minha filha (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda também relatou como era sua vida de estudante, quando cursava o Ensino Médio na EJA e, depois, quando fez o Magistério:

> Então! Eu sempre trabalhei no comércio, né? Eu era gerente de uma loja, né? Então, assim, eu tinha que fazer tudo lá, e estudar, né? E tinha prova, aquele processo todo, né? Daí eu estudava no horário de almoço, né? Ficava lá, não saía, estudava no horário de almoço, assim, estudava de madrugada, quatro horas da manhã, duas horas da manhã! Era assim! Num tinha muita folga porque o horário comercial é muito puxado pra quem estuda, né? Não sei como uma pessoa consegue estudar aqui na universidade e trabalhar no comércio (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

A partir de sua experiência anterior como trabalhadora no comércio é que Fernanda percebeu certa impossibilidade de se fazer um curso de graduação trabalhando na referida área, fato que leva a inferir que este foi o motivo dessa estudante optar por deixar de trabalhar para estudar:

> Porque acaba que é a necessidade mesmo do dia a dia! Igual eu vendo lingerie, né? Então, assim, a necessidade do dia a dia faz com que a gente pegue um trabalho que você faça em horários paralelos ao estudo (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Josiane afirmou que o trabalho ocupa papel principal em sua vida:

---

[22] Para todos os estudantes entrevistados foi atribuído um pseudônimo para fins de proteção de suas identidades.

> No momento, o trabalho ocupa o primeiro lugar, porque eu não posso deixar de trabalhar, não posso deixar de bancar um período, eu posso atrasar um pouquinho que não tem nada a ver, mas questão do trabalho não, porque eu até pensava em parar de trabalhar pra estudar, mas, quando eu cheguei aqui e tive essa resposta, eu fiquei assim: "Ah..." Acho que foi [riso] (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Para Josiane, apesar de contar com a flexibilização de horário de trabalho, estudar e trabalhar é difícil porque precisa remanejar constantemente seus horários e não encontra flexibilidade por parte da universidade:

> Nossa, é muito difícil! Por mais, assim, que, às vezes, eu posso trocar meu horário, colocar ele num outro, mas é muito difícil! Eu acho que quem tá estudando tem que ter uma dedicação melhor, tem que ter dedicação porque lá [no trabalho] eu posso trocar, mas aqui [na universidade] não pode trocar nada! Então os horários que eles colocam, tem que fazer aquilo dali e igual! Eu tenho a sorte de trabalhar pra eles e aí eles deixam assim, eu fazer essa troca assim, mas é muito difícil, agora eu já deixei muito de trabalhar na carga horário pra fazer aqui, só que agora, nesse cenário de desemprego, eu não posso colocar a faculdade em primeiro plano na minha vida (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Josiane pontuou que sempre tem que se articular no trabalho para cumprir as exigências da universidade e deixou transparecer insatisfação com a rigidez da instituição. A estudante menciona a diferença entre a instituição de ensino pública e privada. Relata que já fez curso técnico e que há maior nível de flexibilização na rede privada de ensino.

Em relação à rotina de estudos, Josiane pontuou que:

> Quanto à questão de leitura, eu acho isso muito complicado também, ter um horário fixo pra eu estudar, eu não tenho um horário fixo, assim, pra eu estudar, eu vou lendo de acordo, quando sobra um tempinho, vou dando uma lida. Porque à noite eu trabalho até umas 21 horas, às vezes, eu chego em casa, vou lendo até umas 22 horas ou 22:30 horas e, se tiver alguém acordado, também eu não consigo, aí quando tiver alguma coisa, algum trabalho assim, eu faço depois da meia noite, porque já vai tá todo mundo dormindo e eu fico, assim, sozinha lendo. Eu fico até umas duas e meia lendo (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Anderson relatou que não tem dificuldades de conciliar estudos e trabalho após a redução da jornada de trabalho, sendo que, quando não tinha tal flexibilização, era mais difícil conciliar:

> É! Quando eu trabalhava o dia inteiro, me atrapalhava muito assim, porque História é um curso que tem uma carga de leitura muito grande, né? Na Museologia, eu não tenho tanta dificuldade porque não é tão grande a carga de leitura! Mas História é muito, cada professor pede, sei lá, vinte ou trinta páginas cada um por semana. Aí, às vezes, ficava difícil conciliar, mais quando eu trabalhava o dia inteiro. Depois que eu comecei a trabalhar só meio horário, aí ficou tranquilo, porque eu trabalhava de manhã e tinha os períodos da tarde pra ler. Aí ficava mais tranquilo (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

As considerações de Anderson levam a inferir que a redução da jornada de trabalho proporciona certa tranquilidade no que se refere a conciliar trabalho e estudo. Outro aspecto relevante é o fato de estar na segunda graduação e já possuir uma vivência universitária constituída.

Para Anderson, também existe o fato de conviver com o trabalho desde o Ensino Fundamental, fato que leva a uma naturalização da relação entre trabalho e estudo, pois estas duas instâncias já são parte do cotidiano do estudante há longa data. Sobre essa naturalização da relação com o trabalho e o estudo, Portes (1993) assinala que trabalhar e estudar já faz parte da constituição do habitus desses estudantes.

Assim, para Anderson, trabalhar e estudar já não causa estranheza e sofrimentos demasiados, pois este estudante já sabe como lidar com os percalços que podem surgir nessa trajetória.

Para Reginaldo, as dificuldades acadêmicas têm a ver, principalmente, com a falta de flexibilidade da instituição e de tempo para se dedicar aos estudos:

> O aluno trabalhador, ele não tá conseguindo concluir os cursos da UFOP porque os professores, eles podem exigir, eles têm que exigir um curso de qualidade, mas eles não estão dando espaço pro trabalhador, o jovem trabalhador conseguir seguir aquele ritmo dele. Ele tá muito pesado pro trabalhador, o aluno trabalhador não tem aquela disponibilidade de tempo necessário pra concluir um curso. Eu fico vendo, até falei com um professor meu: “Pô! Olha pra você ver esses meninos aí! Não é falar não, mas esses meninos ficam o dia inteiro aí na UFOP e ainda não tão dando conta de acompanhar. Como que nós vamos dar conta de fazer isso... Nós não vamos dar conta” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Em seu depoimento, Reginaldo problematizou a falta de tempo do estudante trabalhador para concluir seu curso. Em momento nenhum, Reginaldo negou a importância de se fazer um curso de qualidade e de cumprir uma carga curricular adequada, porém admitiu que o tempo que tem para estudar não permite acompanhar o curso nos moldes em que a grade curricular está estruturada.

Sobre a necessidade de se pensar a relação entre estudo e trabalho, Siqueira (2011, p. 1-2) problematiza:

> Algumas categorias aparecem como relevantes para a análise: condições de trabalho e de estudo, necessidade de formação, predominância do trabalho sobre o estudo, dificuldade de conciliar tempo de estudo e de trabalho. Na relação com o objeto de estudo, ressaltaremos a crise estrutural do capital, a desregulamentação das leis do trabalho e sua flexibilização e as contradições entre trabalho e estudo bem como quais

> possibilidades emancipatórias são visualizadas ou sonhadas pelos trabalhadores-estudantes.

As considerações de Siqueira (2011) reafirmam a necessidade das universidades repensarem seu modo de agir institucional, principalmente no que se refere aos cursos noturnos. Assim, não é mais praticável que as universidades ainda funcionem nos moldes de atendimento de um público socialmente favorecido e com total disponibilidade para os estudos.

Neste sentido, se faz necessário pensar a universidade contextualizada às diferentes identidades sociais que nela estão ingressando em maior escala a partir dos anos 2000 e, principalmente, no entendimento que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior.

Para o estudante trabalhador a falta de tempo para os estudos é o principal fator de fragilização do percurso acadêmico e, conforme apontado por Silva (2014, p. 5), se faz premente uma ação dos gestores e docentes para propor um projeto de ensino superior que [transforme] "o aluno em estudante levando em conta que ele é um trabalhador e seu tempo para o estudo é escasso".

Em consonância com as questões levantadas por Silva (2014), Mesquita (2010, p. 17) pontua que o nó da questão é justamente em que condições reais este acesso, permanência e conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia.

As discussões acerca da reorganização curricular do ensino noturno, feitas por Silva (2014) e Mesquita (2010), convergem diretamente para as questões referentes à qualidade do ensino noturno e, principalmente, para a temática do aproveitamento acadêmico.

Reginaldo também problematizou a falta de debate e a ausência de medidas que visem a uma efetiva permanência do estudante no Ensino Superior, conforme já apontado por Mesquita (2010) e Silva (2014). O estudante falou sobre a necessidade de se rever a grade curricular e adequá-la às demandas de quem trabalha e estuda:

> Tem que, eu não sei, mas tem que estudar aí essa grade desse curso aí. É quatro anos, passa isso pra cinco, mas nós, trabalhadores, não vai ter como acompanhar isso! Vai dar uma desistência enorme do trabalhador aí. Foi o que aconteceu, eu tinha mais ou menos uns cinco amigos aqui de Ouro Preto, da minha na área, da Matemática, é, ninguém chegou ao final do curso. Ninguém conseguiu! Uns falou: "Ó, Reginaldo, realmente não dá! Não tem jeito, não tem jeito". É assim, cada professor pensa que só tem a disciplina dele. Nós não temos o ritmo pra aguentar isso. Igual nós falamos,

> chegamos a falar com os professores: "Olha, nós não estamos pedindo que vocês venham é, facilitar... Nós queremos ver com vocês, se tem como vocês mudar isso, esse negócio aí, que, no ritmo que ta, não é pra nós, trabalhadores, não! Nós não aguentamos não. Nesse ritmo, nós vamos ter que sair". Aí, eles falaram que iam levar lá pro departamento, pro CUNI, criação de curso, mas seria uma coisa muito difícil, que isso é uma norma, base dos cursos. Aí, não consegui acompanhar e não vi eles resolver essa questão não (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Na fala desse estudante, há ênfase que a demanda não é por facilitações no decorrer do curso e sim pela proposição de medidas que garantam a esse estudante uma conclusão tranquila e com qualidade acadêmica, pois, conforme destaca Cardoso e Sampaio (2013, p. 2):

> O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora – trabalhador – e meio dentro da universidade – estudante.

As discussões de Cardoso e Sampaio (2013) revelam uma situação vivenciada pela maioria dos pesquisados, pois todos os respondentes dos questionários informaram não participar de projetos de pesquisa ou extensão. Já, dentre os participantes das entrevistas, verificou-se que os estudantes Anderson e Fernanda tiveram a oportunidade de participar do PIBID, sendo que Fernanda deixou de trabalhar formalmente e Anderson conseguiu redução na jornada de trabalho formal, o que possibilitou sua participação nesse programa. Assim, os dados realmente evidenciam que o trabalho em período integral não permite a vivência universitária plena.

Reginaldo também contou que os recursos de suporte acadêmico vigentes na UFOP não atendem ao estudante trabalhador, pois a monitoria ocorre durante o dia e o estudante está trabalhando. Ele menciona que já pediu um monitor para atendê-lo à noite e "às vezes, você conseguia conversar com o monitor, você matava a aula de um professor pra pegar alguma dica com o monitor. Mas não era razoável isso".

Sobre a relação dos estudantes trabalhadores com a monitoria, Reginaldo enfatizou:

> Monitores! Eles direcionam esses monitores para dias de sábado às vezes, domingo não! É durante a semana, durante o dia, a maioria dos monitores são durante o dia, como que você vai chegar a ir? É! Mas eles falam assim: "É só vocês procurarem monitores! Mas qual o horário do monitor? Ah, o horário do monitor é de três às quatros, de cinco às seis". Eu falei: "Gente, esse horário é muito cedo pra mim, eu tô saindo de casa pra vir pra UFOP". Ah, mas eles falaram: "Não tem jeito, vocês tem que arrumar um jeito, porque os monitores também são estudantes!" Eu falei: "É, não

> tá atendendo! Não tá atendendo" (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Com base nas considerações acima, ressaltamos a importância das universidades se atentarem para a condição do estudante trabalhador para que sejam propostas ações para uma vivência acadêmica plena, para que esses estudantes deixem de ser expectadores e passem a ser atores do meio universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o ingresso desses estudantes no Ensino Superior, é fundamental manter a motivação e a superação contínua, pois, para eles, a adaptação ao ritmo e à rotina de estudo causa angústia e muitas dúvidas, como a sensação inicial que não serão capazes de prosseguir com os estudos. Tal sensação chega ao ponto de se aceitar a impossibilidade de concluir o curso, como foi o caso de Reginaldo que, meses após aceitar participar da entrevista, trancou o período por dificuldades em conciliar estudos e trabalho.

Além da dificuldade de adaptação inicial, também se verificou, na fala dos entrevistados, que, ao longo do curso, são claros os empecilhos que só o estudante trabalhador tem que superar, como mencionado por Josiane, que precisa compensar horários no trabalho e não dispõe de tempo para os estudos.

A frustração por não vivenciar tudo o que a universidade oferece por causa da dupla jornada (trabalho e estudo) está muito presente na fala de Reginaldo quando destaca que a grade curricular, da forma que está estruturada, não atende o estudante trabalhador.

Além disso, observa-se a impossibilidade do estudante trabalhador ter uma formação mais completa, mediante a participação em projetos de pesquisas, de extensão, ou mesmo ter acesso a serviços fundamentais, como o suporte de monitoria, que é oferecido somente fora do horário disponível desse estudante.

As experiências, necessidades e demandas dos estudantes de camadas populares são estranhas à realidade escolar, que "não fala a mesma língua" desse estudante, ignorando o que eles fazem e sabem. Constata-se que a inclusão de estudantes trabalhadores no Ensino Superior não acontece "de fato", ou seja, efetua-se uma inclusão pautada nos parâmetros de desigualdades sociais, seja por parte dos estudantes trabalhadores, que escolhem cursos que

melhor se adaptam à sua realidade de trabalho, ou por parte das instituições de Ensino Superior, que não se reestruturaram academicamente e organizacionalmente para acolher os "incluídos".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 239-269.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria no. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. (Acesso em: 19/12/2014).

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da educação superior de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior. (Acesso em 23/05/2015.)

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; NONATO, Symaira Poliana. Juventude e trabalho. In: Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-19.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. O trabalhador estudante do Ensino Superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 167-237.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-97.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Universidades públicas: o debate político sobre cotas e ações afirmativas. Fórum de Inclusão e Diversidade. Anais..., Universidade de Campinas-UNICAMP. Campinas-SP, 2014.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. Trabalhar para estudar, estudar para trabalhar: realidades e possibilidades. Florianópolis: UFSC, 2011.

TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante. 2007. 186f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17 - 43.

PERMANÊNCIA E RESISTÊNCIA: O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL.

Cristina Ferreira de Assis

Centro Educacional Souza Marques

cristinaferreiraassis@yahoo.com.br

Resumo:

Diante das mudanças oriundas do processo de ampliação da escola pública, a sociologia da educação visa compreender, dentre outros aspectos, os desafios da educação enfrentados em territórios de alta vulnerabilidade social. Nestes contextos, episódios envolvendo criminalidade, violência e o uso de drogas acabam fazendo parte do cenário educacional ao passo em que a instituição torna-se por excelência um local de esperança e de auxílio em demandas sociais. Por isso, o trabalho proposto constitui-se enquanto recorte de um objeto de pesquisa ainda maior que visa analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, os desafios enfrentados no processo de escolarização em um território socialmente vulnerável. Sendo assim, a proposta em questão se deu a partir de depoimentos de familiares, membros da comunidade e funcionários da escola municipal do bairro Santo Antônio ou "Prainha" em Mariana-MG enquanto parte de uma dissertação de mestrado acerca da relação entre família, escola e comunidade em um território de alta vulnerabilidade social. A bibliografia conta com a ideia elisiana dos *excluídos e outsiders* bem como demais autores como Koslinski (2009) que analisam esta temática em grandes centros urbanos marcados por contextos vulneráveis. Os resultados apontam para um processo de escolarização marcado pela presença constante da violência na escola e nas gerações de crianças e jovens no bairro. Entretanto, membros da comunidade atuam ao lado da escola buscando resgatá-la da marginalização junto às famílias que, mesmo com baixo capital cultural, resistem como podem.

Palavras – chaves: relação família-escola, comunidade, território vulnerável.

Introdução

Em meio ao crescente avanço de camadas populares a processos de escolarização mais avançados, a Sociologia da Educação tem se debruçado a investigar, dentre outras questões, as condições de permanência e os efeitos deste processo em uma tentativa de equidade social. Contudo, o processo de ampliação da educação básica tem se confundido com a elevação do número de alunos nas escolas quando na verdade as condições de escolarização destes alunos

têm sido esquivadas, principalmente em territórios vulneráveis ou marcados por desigualdades sociais e econômicas.

Por isso, o artigo em questão consiste em um recorte realizado a partir de uma dissertação de mestrado em que os objetivos visavam analisar a relação entre família e escola em um território de alta vulnerabilidade social. Assim, algumas pesquisas realizadas principalmente em grandes centros urbanos, como as de Érnica e Batista (2011) e Alves; Carvalho-Silva e Batista (2012) contribuíram para a análise da influência de territórios vulneráveis na educação de jovens e crianças[23]. Para Mariane Koslinski (2009) quando há carência de recursos sociais e econômicos, a escola torna-se o centro de referência pública onde os problemas inerentes ao território acabam refletindo-se em seu desenvolvimento interno, impondo-lhe desafios muito além das suas condições.

Nesse sentido, a relevância desta proposta **justifica-se** em apontar os resultados de um estudo de caso realizado em uma localização territorial constantemente atribuída à criminalidade e baixas condições de qualidade educacional dos alunos sem que os "males" dessa comunidade fossem até então investigados.

Dissertados alguns apontamentos iniciais, no intuito de definir claramente a **problemática** em questão, esta proposta visava investigar: quais os desafios do processo de escolarização a partir de territórios socialmente vulneráveis? Para isso, **os objetivos** remeteram-se a analisar, a partir das falas das famílias, funcionários da escola e demais membros da comunidade como se dava o processo de escolarização dos jovens e crianças de um bairro situado no município de Mariana-MG mediante aos históricos de criminalidade e violência.

A pesquisa baseada em uma metodologia quali-quanti contou com visitas observacionais à escola, um caderno de campo com descrições de atividades desenvolvidas na comunidade e entrevistas com familiares, funcionários da escola e membros da comunidade local.

Alguns dos resultados iniciais revelaram um ambiente escolar que resiste frente à violência e à criminalidade, um grande número de evasões de alunos além de funcionários temerosos em permanecer naquelas condições de trabalho. Por outro lado, a escola é um referencial de apoio para a sociedade e lida com as mazelas de um território onde as políticas públicas parecem não chegar lá.

---

[23] Ver maiores informações em: Observatório das Metrópoles e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

A construção e a relação de parceria entre organizações participativas e a escola

Neste excerto, apresentaremos uma revisão de literatura acerca do conceito de comunidade assim como o de território vulnerável. Para isso, buscou-se por meio das pesquisas de Pedro Silva (2009), Vitor Paro (1992), Gohn (2004) sobre o conceito de comunidade e sua relação com o ambiente escolar. Também serão utilizados os estudos do Observatório das Metrópoles e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) ao abordarem o efeito da vulnerabilidade social no território incluindo-se assim o ambiente escolar. Assim, as pesquisas de Mariane Koslinski (2009), Luiz Cesar de Ribeiro Queiroz (2009) e Antônio Augusto Gomes (2012), Luciana Alves (2012) e Maurício Érnica (2011) também serão abordadas nesse recorte teórico.

Segundo Pedro Silva (2009), o conceito de comunidade pode abordar o território geográfico ou administrativo que pode ou não ser definido espacialmente, além de crenças e valores comuns que nem sempre são palpáveis, e por mais que representem uma forma de afirmação local podem não ser tão comuns a todos. O conceito de comunidade aborda ainda a existência de relações sociais e, mesmo quando o sentimento de pertença identitária é forte, implica em hierarquização e clivagens que não devem ser ignoradas. Na mesma direção, para Vitor Paro (1992) comunidade pode ser o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços. Já para Maria da Glória Marcondes Gohn (2004) a comunidade pode ser entendida como um modelo civilizatório, como um grupo permanente de pessoas que ocupam um mesmo espaço, que interagem dentro e fora de seus papéis sociais e que criam laços de identidade a partir dessa interação ou ainda fazem parte de um território quando este passa a ser o suporte de práticas identitárias, na base de conflitos e também de construção de consensos.

Já a escola continua sendo o lugar por excelência de desenvolvimento do indivíduo e de preparação desse para a vida em sociedade. Contudo, ela representa uma extensão da comunidade, de sua identidade e de sua cultura local. Por isso, a escola é uma instituição de grande importância na vida das famílias e dos indivíduos e *"conta com um modelo de padrão civilizatório de humanização dos sujeitos a partir do local onde se situam, no caso: os bairros"* (GOHN, 2004, p. 49) Citando Dimenstein:

> Quando a escola deixa de ser um aglomerado de salas de aulas e vira um espaço público de convivência, ela aumenta o capital social de uma comunidade. Capital social é a rede de conexões humanas (família, igreja, associações, clubes) que oferecem um sentimento de pertencimento, de identidade, de que o indivíduo é parte integrante (DIMENSTEIN,1999 *apud* GOHN, 2004, p. 51).

Ou seja, a instituição escolar torna-se um lugar de importância para a comunidade, mas não apenas isso como ainda um lugar onde se concentram todas as adversidades vividas. Os costumes, hábitos e a própria segregação vivenciada em territórios de alta vulnerabilidade acaba se refletindo no universo escolar.

Por isso, as pesquisas têm revelado a necessidade de a comunidade participar efetiva e ativamente da gestão escolar, de forma que assim tenha autonomia frente aos interesses do Estado. Contudo, isso só irá acontecer *"na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los"* (PARO, 1986 *apud* PARO, 1992, p. 256). Além disso, também cabe frisar que não basta apenas à comunidade ser presente na escola, deve haver condições para que essa participação se torne realidade.

Fazendo um breve levantamento histórico, face ao fim da ditadura militar no Brasil nos anos 1980 e inserida em um período de redemocratização, a educação de cunho participativo foi aos poucos sendo retomada. Para Gohn (2004), motivos como falta de vagas, filas para matrículas, passagens de ano sem exames (devido à progressão automática), atrasos no repasse de verbas para as merendas nas escolas, bem como outras questões enfrentadas como desemprego e crise econômica, fizeram com que os pais buscassem uma relação maior com a escola, antes mais fechada à participação dos mesmos. Devido a esse processo, em muitos bairros as escolas passaram a atuar como centros comunitários, agindo contra problemas como violência e drogas. Com isso, as escolas tornam-se "*lugares civilizatórios, espaços de formação e de aprendizagem"* (GOHN op cit., p. 56). Assim também surgiam os novos movimentos sociais alçados em interesses em comum e em laços de solidariedade[24]. Com a criação da LDB em 1971, também foram criadas as Associações de Pais e Mestres, as APMS, como entidades de existência obrigatória na unidade escolar (ALMEIDA, 2002). Assim, de acordo com o autor, surgiram as primeiras formas de atuação da comunidade como forma de resistência às mazelas sociais em locais periféricos.

Nesse breve recorte temporal, percebe-se que alguns organismos como as associações nas escolas, por exemplo, se construíram influenciados pela política de sua época. Se na década

[24]Para maiores informações sobre o assunto ver: Gohn, na obra *Teoria dos Movimentos Sociais* (2000).

30, por exemplo, a política educacional brasileira era influenciada principalmente pelo escolanovismo, na década de 70 a escola tornou-se centralizadora, autoritária e controladora devido aos anos da ditadura militar e do forte controle dessa sobre a educação dentre outros âmbitos. Já os anos 70 para a educação brasileira representaram tempos de "modernização da escola", calcados nos pressupostos de objetividade, racionalidade e neutralidade, já que a expansão do ensino médio na época estava fortemente atrelada ao mercado de trabalho e sendo estas condições necessárias à produção de um determinado modo de pensar a cientificidade. Em contrapartida, nos anos 80, após o final dos anos ditatoriais no Brasil, a educação de essência participativa era retomada (ALMEIDA, 2002).

O território de alta vulnerabilidade social e o "efeito de pares" na vida escolar

Começamos o texto com Mariane Koslinski (2009) ao demonstrar como os estudos sobre a relação escola-território começaram. Segundo a autora, há três principais gerações de estudos precursoras no campo sociológico. Após a Segunda Guerra Mundial, a sociologia da educação tentava compreender a reprodução das desigualdades e a promoção da eficácia da igualdade educacional. Uma segunda geração de estudos voltou-se a estudar o efeito-escola nas oportunidades educacionais, mostrando, assim, que a escola faz diferença. Tinham ainda a pretensão de mostrar quais fatores influenciavam no desempenho escolar dos alunos.

Finalmente, diante do crescimento das grandes cidades e, consequentemente da guetificação[25], a sociologia da educação dedicou-se ao lado da sociologia urbana[26] sobre as possíveis influências da organização social do território sobre as oportunidades educacionais para além das próprias influências da escola ou da família. Desta forma, hoje, retoma-se a preocupação com as grandes transformações dos centros urbanos e o consequente isolamento socioeconômico com a desorganização social, a criminalidade e os respectivos impactos sobre as instituições sociais existentes no bairro. Se antes os estudos sociológicos na área da educação dedicavam-se a entender as desigualdades de resultados educacionais atrelados à família e a

[25]Entende-se por guetificação os processos de segregação ou exclusão cultural e social que ocorrem nos grandes centros urbanos.

[26]A sociologia urbana nasce a partir da "Escola de Chicago" que, analisando os processos de segregação residencial de grupos sociais homogêneos ética e culturalmente, criou referências conceituais e metodológicas sobre os efeitos do contexto de vizinhança sobre os processos de assimilação dos indivíduos na ordem social e competitiva (KOSLINSKI e RIBEIRO, 2009).

escola, em 1990[27], observa-se agora uma proliferação dos estudos que analisam os efeitos da vizinhança e seu impacto sobre a distribuição de oportunidades educacionais (KOSLINSKI e RIBEIRO, 2009).

Como é possível perceber, o aumento exacerbado da população e dos grandes centros urbanos provocou um descontrole populacional. Com isso, mas não apenas por esse fator, formaram-se os pequenos povoados ou as chamadas favelas, que em geral são espaços vulneráveis social e economicamente, além de agregarem situações de violência e de criminalidade.

Ainda no diálogo com os demais autores supracitados, as pesquisas de Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista (2011) afirmam que em territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver escassez de serviços privados, também há uma baixa cobertura de equipamentos públicos que possam garantir direitos sociais. Com isso, devido a essa carência de outros recursos sociais, embora não apenas isso, a escola torna-se o centro de referência pública local. E como nestes locais as pessoas encontram-se isoladas, os problemas inerentes ao território acabam refletindo-se no desenvolvimento interno da escola, impondo-a desafios sem que ela tenha condições de saná-los, o que acaba prejudicando as demais atividades propriamente escolares.

Assim, o que a revisão de literatura vem mostrando é que a escassez de recursos sociais e o isolamento desses territórios levam a instituição escolar a tornar-se a instituição social mais importante do território vulnerável, mas também um espaço de reprodução da situação vivenciada no bairro. Isso também fica evidente no trabalho de Luciana Alves et. al (2012) quando diz que a influência do meio e dos fatores de risco podem ser tão grandes que as possibilidades de reprodução social, especialmente aquelas por meio de estratégias educativas, possam ser comprometidas. Atrelados a outros fatores, o contexto de isolamento acaba reproduzindo-se na escola de forma negativa.

Já para Koslinski e Ribeiro (2009), os pares influenciam-se de forma mútua. Ou seja, a pobreza torna-se generalizada em um bairro onde todos têm as mesmas condições de vida, neste caso, precárias. Isso acaba sendo desvantajoso, pois torna o isolamento cada vez maior com relação a outros espaços ou outras classes sociais. Além disso, fatores como violência, furto,

[27]Maurício Érnica e Antônio Gomes Batista (2011) atribuem ainda a este período a explosão da nova questão social urbana e a universalização do acesso no Ensino Fundamental.

desistência escolar ou criminalidade acabam tornando-se aceitáveis para os jovens que conviveram ou viram outros com os mesmos hábitos[28]. Logo, é mais provável que esses jovens sejam influenciados do que aqueles que conviveram em um espaço misto de classes, de culturas e disposição social.

Na mesma direção, Érnica e Batista (2011) afirmam que, quando as escolas situadas em regiões isoladas socialmente concentram alunos com um perfil homogêneo, no que se refere aos recursos culturais e econômicos e ao capital cultural familiar, haveria um efeito resultante desse coletivo relativamente homogêneo (*efeito de pares*) que potencializaria o efeito que seria produzido pelas características familiares tradicionalmente estudadas, se consideradas individualmente, como raça, sexo, renda, escolaridade dos pais. Ou seja, o efeito de pares é maior do que as características familiares isoladamente.

Assim, embora a presença, as práticas e as estratégias da família na vida destes alunos sejam de suma importância para estes, o "efeito de território" tem uma presença tão importante em suas vidas que mesmo os estudantes que estejam fora de seus locais de moradia, tendem a se isolarem nas unidades educacionais, vivenciando os estigmas e preconceitos recaídos sobre eles e ainda a reprodução dos padrões de sociabilidade fomentados pela segregação social que não condizem com o funcionamento da escola. Portanto, para a própria instituição de ensino torna-se difícil manter uma escolarização de qualidade onde há estudantes com baixos recursos econômicos, sociais e culturais (ÉRNICA e BATISTA, 2011).

Além do isolamento social, há um descrédito por parte dos profissionais em trabalhar nestes espaços com o desenvolvimento destes alunos e uma série de fatores que não contribuem para o bom desempenho destes alunos ou destas instituições de ensino, promovendo assim as notas tão baixas destas escolas em avaliações estaduais ou nacionais por exemplo.

> Em outras palavras, a proximidade física não permitiria um impacto benéfico de uma socialização coletiva em contextos territoriais heterogêneos, previsto por grande parte da literatura do efeito-vizinhança. Podemos sugerir, como hipótese, que as escolas próximas a favelas são "encapsuladas" por esses territórios; que elas funcionam e se organizam de uma forma peculiar e que, por exemplo, elas apresentam um clima educativo não propício ao aprendizado dos alunos. (ALVES et al, 2012 p. 374.)

[28] Os autores chamam de modelo epidêmico o fato de os pares influenciarem-se mutuamente. Contudo, os autores Jencks e Mayer (1990) criticam o modelo epidêmico por este partir do pressuposto de que o mau comportamento é contagioso, quando para eles essa perspectiva ignora que os indivíduos não são igualmente suscetíveis às influências da vizinhança ou da escola. (KOSLINSKI e RIBEIRO, 2009)

Para além de notas baixas em avaliações do governo, o resultado disso também são as desigualdades sociais sob uma forma de exclusão branda, já que os alunos continuam matriculados, mas o modelo de ensino é incapaz de lhes assegurar condições de aprendizado e desenvolvimento (ÉRNICA e BATISTA, 2011). Por outro lado, as famílias e a comunidade se esquivam como podem ao lidarem com um ambiente abandonado pelas políticas públicas e sociais.

Percursos metodológicos e seleção do campo de pesquisa depois da discussão

Verificou-se, inicialmente, através dos sites do INEP e do Q Edu29 que a escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira havia obtido umas das notas mais baixas da região em umas das avaliações nacionais da educação básica: o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no município de Mariana-Mg. Dados do IDEB/INEP 201130 mostraram que entre os 4º e 5º anos a escola obteve menor nota entre as escolas municipais e estaduais do município. As notas baixas na avaliação apontaram para diversas possibilidades, embora duas chamem maior atenção: ou esses alunos estão assimilando mal o conteúdo ou existe algo, para além da relação professor-aluno, que esteja influenciando as notas dos mesmos. Por isso, acredita-se que a realidade social destes alunos e as situações de carência social, de tráfico e de violência vivenciadas no local da escola, no bairro Santo Antônio (apelidado de "Prainha"), podem estar influenciando a educação destes alunos.

Com relação à precariedade do bairro, utilizou-se enquanto critério o Nível Sócio Econômico (NSE) através do QEdu. Segundo o QEdu, da área urbana da escola pesquisada na cidade de Mariana é a que se encontra com nível sócio econômico médio-baixo. As notas baixas da escola na avaliação do IDEB e a precariedade do bairro, corroborada pela qualificação do Q Edu, levaram a entender que um bairro pequeno, em uma cidade do interior, que conta com condições precárias de subsistência, pode representar um quadro onde a instituição escolar é de grande apoio às camadas populares, não apenas do ponto de vista do saber e da educação formal como

29O "Q Edu" É um portal aberto e gratuito, onde há informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.

30É importante mencionar que foram utilizados os dados referentes a 2011, tendo em vista que durante as pesquisas iniciais na escola estes eram os dados atuais da época e, como o Ideb é avaliado bianualmente, os dados referentes a 2013 ainda não estão disponíveis.

também da formação social. Por isso, entender como as políticas públicas repercutem nesse processo é de fundamental relevância para que se possa compreender como a escola lida com as famílias e a comunidade pertencentes a essa realidade social.

A nota atribuída de Nível Sócio Econômico à escola foi de "4,5", ficando acima apenas de uma escola da rede rural da cidade. O nível socioeconômico sintetiza o perfil econômico e social dos estudantes de uma escola a partir dos alunos matriculados na escola, de acordo com os dados.

Por fim, as técnicas principais centraram-se nas entrevistas com indivíduos selecionados do ambiente escolar, das famílias e da comunidade local a fim de que fosse possível ouvir a voz desses sujeitos e tentar compreender como tem sido mantida a relação escola, família e comunidade na atualidade pelo ponto de vista dos entrevistados.

Foram utilizados três roteiros de entrevistas semiestruturadas, seguindo quatro blocos temáticos. O roteiro para os funcionários da escola visou investigar como se dá a relação família-escola no bairro de alta vulnerabilidade social a partir de suas respectivas visões e pontos de vista e o roteiro esboçado para as famílias e membros do bairro segue a mesma perspectiva. Desta forma, pretendeu-se obter análises distintas, de pessoas com capitais culturais, sociais e econômicos distintos, a fim de que se tornasse possível alcançar os objetivos desta pesquisa.

Em suma, neste trabalho serão apresentados os desdobramentos de entrevistas (treze ao todo) realizadas com famílias e membros da comunidade do bairro "Prainha" onde ocorreu a pesquisa, sendo este um recorte da dissertação em questão. Tais entrevistas basearam-se em eixos temáticos que se relacionam com: **a)** A relação família-escola no território socialmente vulnerável; **b)** A importância da escola enquanto instituição social e educacional; **c)** A influência da família, do bairro e das demais organizações sociais na escola.

Resultados

No intuito de responder aos objetivos desta proposta, serão apresentados os relatos de entrevistados no que se refere à condição da vida escolar mediante à vulnerabilidade da comunidade onde ocorreu a pesquisa. Assim, duas questões iniciais relacionadas à descrição do território e ao contentamento (ou não) em morar no bairro mobilizaram um dos blocos temáticos nas pesquisas.

Tendo em vista essa indagação inicial, as 5 mães entrevistadas consideraram o bairro em que a escola se insere como um local "bom" e tranquilo para se viver quando foi solicitado

que o descrevessem. Contudo, quando questionadas se gostavam de residir no bairro, as informantes, com exceção de duas mães, apontaram que sofrem com o alto índice de violência, além dos problemas com tráfico de drogas. Os excertos a seguir podem demonstrar o contentamento inicial de algumas: "*Ah, eu acho um bairro bom, tranquilo.*" (Mãe A). Em contrapartida, a inspetora argumenta "(...) *é um bairro bem violento, né. Assim, tem épocas que ele está bem violento.*" (Inspetora Y). Já o discurso da professora, que não reside no bairro, lamenta pela carência das famílias, que acaba se refletindo nos anseios dos alunos:

> Porque os meninos, eles não tem... Tudo que eles passam no bairro, na família mesmo, os anseios deles, eles descontam tudo na escola, você entendeu? Então toda agressividade, toda a falta de educação que eles fazem com a gente mesmo, tem outras pessoas que chegam às vezes, os visitantes, uma coisa assim, esse pessoal... Tem pessoa que sai daqui horrorizada pela falta de educação, mas isso aí é reflexo do que eles vivem aqui fora. E a escola não tá dando conta de solucionar estes problemas. Solucionar não né, sanar, porque solução, solução, só Deus é quem tem (Professora O).

De acordo com a pesquisa de Érnica e Batista (2011) existe uma forte tendência de alunos oriundos de territórios vulneráveis vivenciarem os estigmas e preconceitos recaídos sobre eles, e ainda reproduzirem o padrão de sociabilidade fomentado pela segregação social que não condiz com o funcionamento da escola. Partindo-se deste aparato teórico, as entrevistas com funcionários da escola identificaram o receio de professores em lecionar na instituição e a intensa rotatividade de funcionários cujos desdobramentos incidem em constantes rupturas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Já a alusão à ideia de preconceito contra os excluídos novamente é referenciada por Elias (2000) ao afirmar que em praticamente todas as sociedades estigmatizam outros grupos como sendo grupos de status inferiores ou de menor valor.

A partir de uma perspectiva elisiana de análise para essas respostas dos moradores do bairro poderíamos considerar o conformismo atrelado à ideia elisiana nos *estabelecidos e outsiders*[31]. Ou seja, embora estas mães estejam em um território de alta vulnerabilidade social e vivenciem a precariedade dessa realidade, se opor a isso é uma forma de ir contra os padrões e crenças do local. Contudo, chama- a atenção as moradoras do território vulnerável que não são mães de alunos e que, ao fazerem a descrição do bairro, apontaram a violência como um dos grandes problemas sociais.

> É uma comunidade assim muito mal vista, pelo menos no meu ponto de vista. E até os próprios moradores daqui tem um preconceito com relação à comunidade. Mas, tirando isso, assim, eu acho uma comunidade trabalhadora, acho que tem muitos trabalhadores aqui (Moradora do bairro J).

[31]A obra de Norbert Elias (2000) elucida acerca da intensa pressão pelo conformismo e pelo controle demasiado da vizinhança em casos de opiniões contrárias aos padrões tradicionais do local.

No quesito relação família-escola em um território vulnerável, nenhuma entrevista trouxe informações que se opõem. Todas apontaram para uma relação "boa", sem conflitos e com frequência assimilada a ideia de parceria. As famílias também não mostraram objeção ou insatisfação frente às atitudes da escola. Quando questionada acerca de sua relação com a escola, uma mãe respondeu: *"Assim, eu sempre estou procurando saber das professoras dos meus filhos como que eles andam na escola. Sempre eu venho aqui"* (Mãe A). Contudo, quando questionamos a ela sobre como deveria ser a relação entre a escola e as famílias ela preferiu não responder.

É possível associar essa ausência de resposta a um receio que existe em muitas famílias em intervir no processo educacional da escola. De acordo com Cléopâtre Montandon (2001) a família é considerada como consumidora ou cliente que nada sabe sobre pedagogia ou gestão escolar. Sendo assim, a única coisa que se deve fazer a respeito é informá-la apenas, embora essa informação nem sempre seja a mais importante e a mais satisfatória na opinião dos pais. Para a autora, os pais são colocados como adversários a partir do momento em que as autoridades escolares esperam sua reação para agir. Isso desmotiva alguns, em especial aqueles que desejam uma relação de parceria construtiva, já outros vão suscitar o jogo e vão se tornar um grupo de pressão, estimulando sempre reações negativas.

O que se pode inferir é que família e escola têm expectativas distintas no que tange ao processo de escolarização. Ao passo que a escola espera que as famílias eduquem moralmente seus filhos de forma que estes cheguem à escola aptos a receberem o saber formal e sistematizado, em contrapartida as famílias almejam uma progressão que não tiveram em suas gerações. *"A gente espera mais participação né (das famílias). Que eles vejam a escola como uma projeção do futuro"* (Pedagoga C).

Mas essas não são as únicas expectativas que não são sanadas. A escola retomou alguns papéis antes desempenhados pela comunidade civil ou religiosa e por outras famílias que se encarregavam de garantir certas aprendizagens às crianças. Atualmente a família depara-se com uma inovação de métodos pedagógicos, assim como uma extensão do sistema escolar que conta com diferentes tipos de especialistas que supostamente orientariam as famílias, como assistentes sociais, psicólogos, médicos (MONTANDON, 2001).

O depoimento da secretária da escola aponta para uma falta de zelo dos pais em relação aos filhos, atribuindo à escola o papel de educar não apenas cognitivamente, mas também cuidando de hábitos que seriam da família, como a saúde, por exemplo. Para Érnica e Batista (2011), como em territórios de alta vulnerabilidade social as famílias tendem a contar com

menores recursos culturais, o desencontro entre a cultura escolar e familiar é inevitável. Isso explica a crítica da secretária quanto a falta de hábitos nas famílias que auxiliem no processo educacional dos filhos.

Mas, apesar da pouca participação dos pais na escola, todas as funcionárias apontaram para o fato de haver poucas reuniões e de que a presença dos pais na escola não acontecer espontaneamente. Logo, deveria partir da escola uma posição de chamada das famílias. *"Se a gente chamar eles vêm (...). Mas nas necessidades que a gente tem tido, realmente tem vindo, não 100%, mas uns 70% tem comparecido sim.*" (Diretora J).

Nesse aspecto, todos corroboraram para o fato de que a escola organiza poucas reuniões, mas que o fato se dá devido a uma constante alteração na gestão da escola fazendo com que os projetos nela realizados sejam cada vez mais fragmentados. As escolas situadas em locais mais abastados tendem a ter profissionais mais qualificados e experientes, ao passo que as vizinhanças mais pobres recebem em menor número de profissionais qualificados e tendem a reter em menor número de bons profissionais (AINSWORTH, 2002; JENCKS e MAYER 1990 *apud* RIBEIRO e KOSLINSKI, 2009, P. 358).

Todas concordaram que a falta de reuniões prejudica o estreitamento da relação família-escola, contudo, com relação a uma "abertura" por parte da escola às famílias, todas expressaram que essa abertura poderia ser maior caso a escola fizesse mais convites às famílias e às demais pessoas que vivem no bairro, mas que isso não acontece por conta de uma constante fragmentação nos projetos da gestão.

Não foram postas em dúvida a importância da escola enquanto instituição social e dotada do saber. Contudo, não foram encontrados indícios de que a escola se envolve diretamente e efetivamente a tentar solucionar os problemas e situações apontadas pelas pessoas que vivem no bairro. Para a mãe A, por exemplo: "*Ah, eu acho que a escola não se envolve muito não. No meu ponto de vista não"* (Mãe A). Contudo, conforme a fala da diretora, a escola trabalha no intuito de auxiliar os alunos a se auto valorizarem, já que a escola conta com grande número de alunos desacreditados.

Em contraposição, a professora entrevistada demonstra certa decepção quando questionada se a escola representa um diferencial na vida daqueles alunos. Em outras falas a professora expõe que a realidade do território, que lida com o tráfico e com a violência, não oferece perspectiva na vida dos alunos e faz com que eles percam os sonhos e a esperança em um futuro melhor. Por isso, em sua visão, na vida daqueles alunos a escola não representa um diferencial. Através desta entrevista foi possível identificar um perfil comum ou uma homogeneização dos perfis de alunos oriundos de territórios vulneráveis. De acordo com a

pesquisa de Érnica e Batista (2011) existe uma forte tendência desses alunos vivenciarem os estigmas e preconceitos recaídos sobre eles, e ainda reproduzirem o padrão de sociabilidade fomentado pela segregação social que não condiz com o funcionamento da escola.

Quando questionadas sobre a interferência do território e das famílias na escola, ou sobre a possibilidade de abertura da escola a algum projeto ou movimento do bairro, todas fizeram menção a um projeto intitulado "Alferes" que, segundo os depoimentos, trabalha com as crianças da escola que residem no bairro a fim de afastá-las da violência e das drogas. A inspetora também faz alusão a outro movimento que ocorre na escola: *"aqui na própria escola acontece a catequese que seria no salão"* (inspetora Y). A partir do depoimento, é possível verificar uma influência da religião católica no território e que se reflete na escola, ainda que de forma pequena, ao menos na utilização do espaço escolar. Outro fator interessante é pensar que o espaço escolar ultrapassa a ideia única de sala de aula e vai além, tornando-se também um espaço alternativo para projetos sociais e religiosos.

Durante a realização da pesquisa (2012/2014), a comunidade abrigou por meio da escola, algumas famílias que ficaram desabrigadas devido às fortes chuvas do período. Sem renda, abrigo ou trabalho, famílias e crianças utilizaram o mesmo espaço por quase um semestre. O que se pôde inferir é que comunidade e família lidam como podem com as mazelas do bairro e seus desdobramentos no ambiente escolar. O último exemplo ilustra tal situação.

Portanto, na busca por sanar ou reduzir os efeitos da violência apontados pelos entrevistados na única escola pública e municipal de ensino fundamental do bairro, a comunidade se une em projetos sociais que, segundo os depoimentos, trabalham com as crianças da escola a fim de afastá-las da violência e das drogas. As entrevistas demonstraram o lugar de destaque que a escola ocupa no bairro, ao se constituir em uma das grandes referências para a população que ali vive. Tal centralidade também é observada na literatura utilizada neste estudo, demonstrando que em locais periféricos existe esta forte tendência.

Considerações finais

É possível inferir que os males do território socialmente vulnerável se reproduzem no interior da escola, e fazem desta um meio de reprodução de desigualdade social do bairro. Prova disso é que, no decorrer da pesquisa ocorreu uma evasão de 200 alunos retirados da escola pelas famílias e realocados para outras escolas em outros bairros em virtude de episódios de violência envolvendo familiares dos próprios alunos.

Para concluir, as notas nas avaliações nacionais e estaduais da escola permanecem baixas há um longo período, e de acordo com a bibliografia já exposta, isso é algo comum em escolas situadas em territórios vulneráveis. Embora a literatura supracitada considere o "efeito território" em grandes centros urbanos, notou-se que naquela comunidade há uma intensa relação entre o que acontece fora e dentro da escola. Assim, em outras palavras, a escola resiste ao chamado "efeito de pares" contando com a participação da comunidade na ausência da participação política pública naquele espaço.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Adir da Luz. **Uma relação muito delicada: escola e comunidade**, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/AlmeidaEscolaComunidade2002.pdf > Acesso em 15/06/13.

ALVES, Luciana; CARVALHO-SILVA,Hamilton Harley; BATISTA, Antônio Augusto Gomes.**Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso.** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, Informe de Pesquisa nº6, São Paulo, out. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: P. BOURDIEU, Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

ELIAS, Norbert**. Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2000.

ÉRNICA, Maurício e Antônio Augusto Gomes Batista. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo.** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, Informe de Pesquisa nº3, São Paulo, nov. 2011.

IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 10/11/12.

KOSLINSKI, Mariane C.; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. **A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro.** In: Revista Contemporânea de Educação. Vol.4. nº8, 2009.

MONTANDON, Cléopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Vol. 26. n.91, p.485-507, 2005.

Q-EDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/143363-em-wilson-pimenta-ferreira/contexto?rede=municipal> Acesso em 28/05/2013.

SILVA, Pedro. **A comunidade como actor social.** In: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; SILVA, Pedro; MADEIRA, Rosa. Infância, família e comunidade – As crianças como actores sociais. Porto- Portugal: Porto Editora, 2009.

XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade social (verbete). In: Dicionário-verbetes Gestrado UFMG: Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=235> Acesso em 25/11/13.

RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Marcela Brasil Galvão

Universidade Federal de Juiz de Fora

marcela_galvao27@hotmail.com

RESUMO

A busca, neste trabalho, é a de apresentar parte de uma pesquisa mais ampla que teve como foco investigar a relação família- escola na percepção de graduandas do curso de pedagogia. Fundamentada na teoria histórico-cultural, o presente artigo apresenta se e como a relação família-escola é abordada nas disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora- MG. A pesquisa foi realizada em 2015 com vinte e quatro alunas do 8° período do referido curso. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi o questionário. Ao concluir a análise dos dados observa-se que há uma predominância da abordagem ao tema da relação família-escola nas disciplinas de Estágio. Segundo a percepção das graduandas as disciplinas de Estágio debateram o referido tema de forma mais ampla que as disciplinas de Fundamentos da Educação. Logo, nota-se que o foco está na prática, traduzindo- se assim uma dicotomia entre teoria e prática na abordagem do tema. Os dados revelam que, na percepção das graduandas, a formação inicial de professores não instrumentalizou a relação família e escola suficientemente para lidarem com as famílias na prática escolar. Diante disso, percebemos a necessidade da abordagem dessa temática nos cursos de licenciatura, principalmente nas disciplinas de Fundamentos da Educação, pelo fato de serem disciplinas basilares para a formação do professor, além de ser constatado que a relação família- escola é primordial e benéfica para o desenvolvimento dos nossos alunos.

Palavras-chave: Família; Escola; Relação família-escola; Licenciatura em Pedagogia.

INTRODUÇÃO

É constatado que a relação família- escola é primordial para o desenvolvimento dos nossos alunos. Uma boa relação estabelecida entre a família e a escola pode trazer diversos benefícios para o desenvolvimento dos alunos, pois quando há um diálogo entre ambas, promovemos com maior eficiência a aprendizagem dos alunos. Conforme Polonia e Dessen (2005, p.305) apontam “os benefícios de uma boa integração entre a família e escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos”. Tal relação é reconhecida publicamente nos documentos oficiais

que regem o nosso país. Em relação à participação das famílias na educação dos anos, a Constituição Federal de 1988 evidencia a importância da participação da família na escola, deixando claro que a educação não é somente dever do Estado e nem somente prerrogativa da família, mas do Estado junto com a família. Em consonância com a Constituição Federal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) ratifica a importância do compromisso com a educação das crianças compartilhado entre a família e as escolas.

Ao refletir sobre a importância da relação família-escola em outros artigos como Galvão (2015), senti a necessidade de pesquisar se e como o tema da relação família-escola é contemplado na formação inicial de professores. Assim, realizei a presente pesquisa em 2015 com alunos do 8° período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)- MG. A escolha de realizar a pesquisa com alunos do 8º período ocorreu pelo fato dos alunos do referido curso já terem cursado todas as disciplinas obrigatórias da grade curricular.

A partir da aplicação de um questionário às alunas do 8º período, busquei observar em quais disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia elas consideram que foram abordadas a relação família- escola e como foi, na percepção dos graduandos, essa abordagem. Dentre as disciplinas as disciplinas obrigatórias que compõem o currículo estão: Fundamentos da Educação que são Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação; entre as disciplinas de Estágio que são Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos e Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar; e entre outras disciplinas de que elas possam se lembrar dos eixos de Saberes Escolares, Gestão Educacional e eixo Transversal. Dentre as disciplinas obrigatórias do eixo Saberes Escolares, o curso oferece: Fundamentos Teóricos Metodológicos em Alfabetização I, Português I, Matemática I, Ciências I, Geografia I, História I, Artes I, Educação Infantil I, Educação Infantil II e EJA I. Dentre as disciplinas do eixo Transversal, estão: Educação on line: reflexões e práticas, Educação e Diversidade I, Língua Brasileira de Sinais, Práticas Textuais I, Práticas Textuais I e Práticas Textuais I.

OBJETIVOS

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar se e como a temática relação família-escola é abordada nas disciplinas obrigatórias de Fundamentos da Educação e nas disciplinas de Estágio do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora- MG.

METODOLOGIA

O instrumento utilizado nessa pesquisa foi o questionário. A escolha do questionário se deu pelo fato desse instrumento reunir uma série de vantagens. Conforme Gil (1999, p.128), ele possibilita atingir grande número de pessoas num espaço de tempo relativamente curto, garantindo o anonimato das respostas, além de não sofrer influência de opiniões do entrevistador.

Pode se definir questionário como uma técnica de investigação feita a partir de questões escritas, que tem como objetivo, segundo Gil (1999, p.128) "o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas". Elliot (2002, p.27) traz uma definição simples de questionário apoiada em Oppenheim (1966, p.2) apontando que "é essencialmente um instrumento científico para mensuração e para coleta de tipos particulares de dados".

Segundo Elliot (2012) a finalidade do questionário precisa estar alinhada ao problema e ao objetivo da pesquisa, às suas hipóteses, ao público alvo e aos métodos selecionados para análise de dados. Seguindo esses princípios o questionário utilizado na presente pesquisa foi elaborado considerando o público alvo, pois só responderiam àquelas questões graduandas que estão prestes a concluir o curso, portanto já tendo vivenciado o conjunto das disciplinas que compõem a formação inicial. Foram considerados, ainda, na elaboração do questionário, os objetivos da pesquisa: conhecer as percepções das graduandas acerca das relações entre família e escola.

Os questionários podem ser compostos por três tipos de questões: questões fechadas, questões abertas e questões mistas. O questionário dessa pesquisa foi elaborado com questões mistas, que consistem na junção de questões fechadas com questões abertas. Essa opção se deu pelo fato de que não bastava apenas saber qual alternativa melhor representou o ponto de vista daquele respondente, mas saber o porquê, saber o que efetivamente ele pensa ou qual a sua opinião sobre determinada questão.

Conforme Marconi e Lakatos (1999, p.162 apud ELLIOT 2012 p.53) “o questionários deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não fornecer informações suficientes”. O questionário dessa pesquisa contém 24 perguntas, conseguindo abarcar todo o propósito da pesquisa.

O questionário é dividido em blocos com questões que se relacionam. Na parte I faço um levantamento do perfil dos respondentes. A parte II é destinada à verificação de em quais disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia foram abordadas as relações família e escola e como foi, na percepção das graduandas, essa abordagem. Dentre as disciplinas estão: Fundamentos da Educação que são Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação; entre as disciplinas de Estágio que são Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos e Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar; e entre outras disciplinas de que elas possam se lembrar. A parte III diz respeito às percepções que as graduandas têm sobre a relação família e escola, porém não a abordarei neste texto.

Apresento, a seguir, a análise dos dados coletados a partir dos questionários aplicados as graduandas do 8° período do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFJF, tendo em mãos 24 questionários. Percebi grande recusa de muitas graduandas em respondê-lo. Em janeiro de 2014, na turma em que eu também cursava o 8° período, entreguei 25 questionários, tendo retorno apenas de seis devidamente respondidos. Em agosto de 2014, em outra turma do 8º período, entreguei 18 questionários. Por ser final do semestre as graduandas pediram para me devolver depois, porém não tive retorno de nenhum questionário. A partir dessas dificuldades um professor me cedeu meia hora da sua aula para aplicação do questionário, em outubro de 2014, na atual turma do 8º período. Sendo assim, consegui retorno de 18 questionários respondidos, totalizando 24 questionários para análise.

Para desenvolvimento da análise dos dados, selecionei categorias para agrupar as respostas das graduandas, destacando, a partir do percentual de respostas, o que considero mais relevante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira parte do questionário se refere ao perfil dos respondentes. A partir das respostas temos um público 100% do sexo feminino, com média de 23 anos de idade. Apenas 4% das graduandas têm filhos, sendo dois em idade escolar, 96% das graduandas não têm filhos. Esse dado nos revela que a maioria das graduandas vivencia a relação família e escola exclusivamente do ponto de vista da escola, uma vez que ainda não têm filhos frequentando as mesmas. Creio que isso traga implicações para o modo como lidam com essa relação, pautando-se mais na perspectiva escolar.

Em seguida, uma questão que pode influenciar as respostas das graduandas ao longo do questionário é se elas têm experiência profissional na área de educação ou não. Sendo assim, 54% delas têm experiência nessa área e 46% não tem. Acredito que essa questão influencia pelo fato de algumas graduandas terem destacado que as relações entre família e escola são construídas no dia a dia da escola. Os dados apontam que 54% de graduandas têm experiência profissional na área de educação, que consiste em experiências adquiridas nos estágios obrigatórios, em estágios não obrigatórios, como bolsistas de treinamento no Colégio de Aplicação João XXIII, ajudantes de sala na educação infantil, coordenação pedagógica e professora. A média do tempo de experiência é de 2 anos, portanto relativamente pouco tempo.

A última questão da parte I do questionário é se elas possuem outra graduação, sendo que 21% responderam que sim e 79% não. Os 21% de graduandas que têm outra graduação se referem a cinco alunas, sendo que duas são formadas em Psicologia, outras duas em Comunicação Social e uma não respondeu.

A parte II do questionário referiu-se a quais disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia foram abordadas a relação família e escola e como foi, na percepção das graduandas, essa abordagem. Essa parte foi dividida entre as disciplinas de Fundamentos da Educação e as disciplinas de Estágio, podendo a graduanda marcar se a abordagem do tema em cada disciplina foi amplamente satisfatória, satisfatória, pouco satisfatória ou insatisfatória, com espaço para justificar a sua opção.

Primeiramente, tratando das disciplinas de Fundamentos da Educação, se enquadra Psicologia da Educação que apresentou os seguintes percentuais: 8% “amplamente satisfatória”, 29% “satisfatória”, 46% “pouco satisfatória” e 17% “amplamente insatisfatória”. Uma das alunas que optou por “amplamente satisfatória” justificou que essa temática apareceu nas abordagens que fazem referência à construção da linguagem da criança com a relação que

estabelece com o outro, sendo a família fundamental neste processo por ser a primeira instituição na vida da criança. Esse trecho destacado pela graduanda nos remete à ideia da família como mediadora, pois é a família o primeiro grupo responsável pela socialização da criança. É neste contexto que ela aprende hábitos, valores, habilidades, através da interação com o ambiente e as pessoas ao seu redor, constituindo-se assim como sujeito. O que nos chama atenção é que apenas uma das graduandas justifica sua opção usando a ideia da família como mediadora no processo de ensino aprendizagem. Não houve justificativa para as outras opções.

Em seguida temos a disciplina de Sociologia da Educação, a qual apresentou 8% "amplamente satisfatória", 21% "satisfatória", 13% "pouco satisfatória" e 54% "amplamente insatisfatória". Os 13% de graduandas que marcaram a opção "pouco satisfatória" afirmaram que não houve comentários sobre tal assunto nessa disciplina, ou não se lembram. Além dessas, os 54% que marcaram a "opção insatisfatória" apontaram em suas justificativas que o tema não foi abordado na referida disciplina. O restante de graduandas que marcaram as opções "amplamente satisfatória" e "satisfatória" não justificaram suas opções. Podemos notar que a maioria das graduandas assinalou que o tema família e escola não foi tratado na disciplina. Essa constatação causa estranhamento, já que há muitos estudos sobre família e escola no campo da Sociologia da Educação, portanto caberia ao professor da disciplina abordar esses conteúdos, posto que temos subsídios para isso. Romanelli aponta que sob a inspiração de Bourdieu, outros autores como "Lahire, Montandon, Perrenoud, Singly, Van Zanten ampliaram as bases teóricas da sociologia da educação, e as pesquisas voltavam-se para apreender o plano microssocial das relações família e escola" (ROMANELLI, 2013, p.33). Deste modo, assim como afirmou Romanelli (2013), há um vasto campo de estudo envolvendo a temática relação família e escola no âmbito da Sociologia da Educação, basta apenas ser explorado.

A disciplina Filosofia da Educação apresenta, na percepção das graduandas, o mesmo problema que a disciplina de Sociologia da Educação: ambas não abordaram a relação família e escola. Assim, 0% das graduandas optou por "amplamente satisfatória", 4% "satisfatória", 29% "pouco satisfatória" e 69% "amplamente insatisfatória". Algumas das graduandas dos 29% que marcaram a opção "pouco satisfatória" afirmaram que houve pouca discussão sobre o tema na disciplina. Segundo a maioria dos 63% das graduandas que marcaram "insatisfatória", não foi abordada, em momento algum, a temática família e escola na referida disciplina.

Já os dados refrentes à disciplina de História da Educação são um pouco diferentes dos apresentados até aqui, pois 0% das graduandas optou por "amplamente satisfatória", 25%

“satisfatória”, 21% “pouco satisfatória” e 50% “amplamente insatisfatória”. Foi destacado por algumas das graduandas dos 25% que marcaram a opção “satisfatória” que, a relação família e escola foi abordada nessa disciplina com foco na educação familiar, “pois quando não se tinha escola a família que ficava destinada a ensinar”. A partir dessa análise podemos perceber que poucas graduandas viram, nesta disciplina, a relação família e escola do ponto de vista histórico. Todas as 50% das graduandas que marcaram a opção “insatisfatória” afirmaram em suas justificativas que tal disciplina não abordou questões que envolvessem a relação família e escola. Considero crítica a situação de metade das graduandas pesquisadas afirmarem que a disciplina não abordou tal relação. Para que possam atuar como professoras é indispensável à compreensão dos aspectos que envolvem a relação família e escola do ponto de vista da história da educação, pois essa é uma relação historicamente marcada pela oposição entre as instituições, onde a escola nunca se colocou como parceira da família, muito pelo contrário. Por isso, é importante que haja um estudo minucioso dessa relação para que o professor possa compreender as origens do distanciamento entre ambas as instituições e tentar contornar essa situação passando segurança para as famílias.

Logo, tratando das disciplinas de Estágios Supervisionados, primeiramente a disciplina Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil apresentou os seguintes números: 79% das graduandas optou por “amplamente satisfatória”, 4% “satisfatória”, 17% “pouco satisfatória” e 0% “amplamente insatisfatória”.

Ao olhar para esses números temos um panorama totalmente diferente de todas as disciplinas de Fundamentos da Educação. A maioria dos 79% das graduandas que afirmaram que a abordagem da relação família escola na disciplina de estágio em Educação Infantil foi “amplamente satisfatória” ressaltou que tal relação foi constantemente abordada, com discussões enriquecedoras sobre o tema. Segundo uma das graduandas “a disciplina de Educação Infantil é a que faz uma abordagem mais ampla e completa sobre a relação família e escola, uma vez que nos proporciona uma visão crítica através de referências bibliográficas e vivências”. Algumas das graduandas dos 17% que marcaram “pouco satisfatória” ressaltaram que houve uma breve discussão sobre a relação família e escola.

Ao analisar esses dados podemos constatar que, para a grande maioria das graduandas, a relação família e escola foi abordada na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Creio que a justificativa de ter sido amplamente satisfatória, se deve ao fato da Educação Infantil tratar de crianças de 0 a 6 anos, as quais requerem mais cuidados dos pais e

da escola, recapitulando o sentido da responsabilidade compartilhada. Outro fato que justifica elevado número é que esta disciplina é baseada no documento dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, documento que tem o objetivo de auxiliar o grupo que atua na educação infantil juntamente com famílias e pessoas da comunidade, portanto é um documento que frisa e incentiva a relação família e escola.

Em seguida, a disciplina de Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização apresentou que 25% das graduandas marcaram "amplamente satisfatória", 37% "satisfatória", 21% "pouco satisfatória" e 17% "amplamente insatisfatória". Algumas das graduandas dos 37% que marcaram a "opção satisfatória" apontaram que o tema relação família e escola foi bastante discutido na disciplina. Uma delas relata que "a relação foi abordada quando se tratava da importância da família no processo de alfabetização e, principalmente, de letramento". Outra graduanda destaca que "foi ressaltado que a família influencia no processo de aprendizagem da alfabetização, devido à primeira imersão que a criança pode ter com a escrita no seio familiar". Com relação aos 21% das graduandas que marcaram "pouco satisfatória", uma delas aponta que essa relação foi vista na disciplina "no momento de selecionar os conteúdos de forma que faça sentido com a realidade do aluno". Algumas dos 17% que marcaram "insatisfatória" apontaram que não houve abordagem sobre tal fato. Ao olhar para esses dados podemos constatar que estão bastante mesclados.

A abordagem do tema da relação família e escola pela disciplina de Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental ficou assim avaliada: 42% das graduandas optou por "amplamente satisfatória", 38% "satisfatória", 12% "pouco satisfatória" e 8% "amplamente insatisfatória". Algumas graduandas dos 42% que marcaram "amplamente satisfatória" destacaram que a professora da disciplina sempre comentava sobre o tema. Segundo uma das alunas a relação família e escola "foi constantemente abordada, principalmente, quando se tratava do processo de ensino-aprendizagem das crianças". A menção desta aluna nos remete novamente ao papel da família ou do professor como mediador, que devem atuar em prol de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, acarretando avanços que não ocorreriam espontaneamente. A zona de desenvolvimento proximal é o caminho que a criança vai percorrer até consolidar uma função, o que ela faz hoje com a ajuda de alguém ela fará amanhã sozinha. Algumas das graduandas dos 38% que marcaram a "opção satisfatória" apontaram que tiveram algumas discussões em torno do tema.

Segundo uma das graduandas “tal disciplina faz menções e curtas explanações sobre o tema. Retoma ao trabalhado na Educação Infantil, porém não há aprofundamento”.

Na disciplina Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, 17% das graduandas marcaram “amplamente satisfatória”, 12% “satisfatória”, 42% “pouco satisfatória” e 29% “amplamente insatisfatória”. Uma das graduandas dos 42% que optaram por” pouco satisfatória”, apontou que “embora a Educação de Jovens e Adultos ainda esteja relacionado à prática escola, a família não está tão presente, por não envolver mais as crianças”. Outras destacaram que a relação família e escola foi comentada na disciplina, mas não abordada de fato. A posição da graduanda ao afirmar que a família não se faz presente na educação de jovens e adultos realmente acontece por, esses educandos, não serem mais crianças, por isso não há mais a preocupação e cobrança dos pais. Porém, a família deve participar da educação de seus filhos em qualquer idade, pois a Constituição Federal de 1998 ao apontar o artigo 205 que anuncia a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade; e o artigo 2° da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que também indica que a educação é dever da família e do Estado, em momento algum faz menção a idade dos alunos que têm direito a educação compartilhada pelo Estado e pela família. O envolvimento da família nos estudos de seus filhos, em qualquer idade, é sempre um incentivo para o sucesso escolar.

Ao olhar os dados da disciplina de Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar considero ter obtido dados interessantes. Essa disciplina foi conceituada em: 33% das graduandas marcaram “amplamente satisfatória”, 29% “satisfatória”, 21% “pouco satisfatória” e 17% “amplamente insatisfatória”. As respostas de algumas graduandas dos 33% do “amplamente satisfatória” na disciplina de Gestão Escolar chama a atenção. Uma delas aponta que a relação família e escola “era praticamente alvo da disciplina, uma vez que era tratada a importância dos pais/ responsáveis e toda comunidade escolar na gestão da escola”. Outra ressalta que sempre tocavam nesse assunto nas aulas “ao comentar que a família tem que ter participação ativa na gestão da escola, participando dos colegiados, reuniões e eventos”. Para complementar, outra graduanda destaca que “em todas as dimensões da gestão escolar a família apareceu nas discussões como um elemento favorável e necessário para a construção de uma gestão democrática”. Assim, como apontei em um artigo (2015) já supracitado, a LDB remete à regulamentação da gestão democrática de modo a oferecer ampla autonomia aos profissionais de educação e as comunidades, abrangendo todos os envolvidos na condução do

ramo educacional, possibilitando a participação, transparência e democracia. Portanto ao olhar para as justificativas das graduandas podemos perceber que o princípio da gestão democrática foi tratado nesta disciplina. Segundo uma das graduandas dos 21% da opção "pouco satisfatória", a disciplina de Gestão Escolar foi o lugar em que conseguiu entender melhor à relação família e escola, mas ressalta que faltaram fundamentos para o tema.

Na sequência do questionário há um espaço para responderem sobre outras disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia que elas se lembrem que fizeram a abordagem as relações família e escola, como disciplinas dos eixos Saberes Escolares e eixo Transversal. Apenas 8% das graduandas citaram outra disciplina, dentre as quais estavam: Gênero, Sexualidade e Educação que é uma disciplina optativa do eixo Trasnversal; e Educação e Diversidade que é obrigatória do mesmo eixo, porém não explicitaram suas justificativas. Os outros 92% das graduandas não apontaram outras disciplinas. Creio que a disciplina de Gênero, Sexualidade e Educação tenha tratado em algum momento a relação da família com a escola por ser a família a primeira instância a transmitir valores morais indissociáveis à sexualidade, assim como já posto, segundo Gomes (1994, apud Sambrano p.145), que afirma ser, a família, o primeiro espaço da aprendizagem infantil no que se concerne a hábitos, costumes, valores, papéis sociais, atitudes e linguagem, além do desenvolvimento da subjetividade, personalidade e identidade. Na disciplina de Educação e Diversidade, acredito que tenha sido explorada a relação família escola no sentido da inclusão social, a qual só é possível acontecer com o apoio das famílias.

Ao observar esses dados referentes à parte II do questionário podemos constatar que, muitas vezes, o problema de uma relação conturbada entre família e escola pode recair sobre a formação de professores, os quais, às vezes, não têm embasamento para lidar com as questões de integração com a família. Por esse motivo, é importante destacar a formação continuada de professores, para que possa desenvolver a teoria em consonância com a prática, obtendo mais informações, socializando seus conhecimentos, esclarecendo suas dúvidas e recebendo, assim, uma formação complementar.

Olhando para os dados obtidos é interessante observar como graduandas que fizeram as mesmas disciplinas têm visões tão diferentes sobre elas. Sobretudo, as nossas opiniões são formadas por visões pessoais, cada ser humano desenvolve a sua percepção individual a partir do seu lugar no mundo.

Ainda na segunda parte do questionário indago às graduandas se consideram que a formação inicial de Licenciatura em Pedagogia ofereceu subsídios para que, no seu exercício profissional, se sintam seguras ou preparadas para lidar com as famílias dos alunos. Ao olhar os dados verifiquei que 62% das graduandas afirmam não estar preparadas para o exercício profissional. Muitas destacam que o curso ofereceu poucos subsídios para serem desenvolvidos na prática, além de apontarem que o assunto família e escola foi trabalhado de forma muito superficial, a ponto de não oferecer segurança e preparo para lidar com as famílias dos alunos. Assim como destacam em suas justificativas: "Não, durante minha graduação não consegui adquirir uma base para lidar tranquilamente com essa questão. Tivemos alguns textos e discussões, mas elas se mantiveram muito superficiais para a minha futura prática". "Não, me sinto muito insegura, não teve nenhuma disciplina específica que nos desse esse preparo para lidar com as famílias. Acaba sendo baseado em nossas vivências pessoais com o dia a dia". "Não, a experiência que tenho sobre relação família e escola consegui no dia a dia da escola em que trabalho, pois a formação inicial foca muito na teoria, deixando a prática de lado. Sem contar que o tema é pouco abordado em certas disciplinas". "Não, uma vez que é real a insegurança nesse quesito, ainda mais que o "modelo de família ideal" ainda é muito marcante na atual sociedade. As novas configurações familiares, muitas vezes, não são evidenciadas, o que dificulta a execução do trabalho dos profissionais da educação, assim como o estabelecimento de uma relação com a família. Acredito que a segurança virá no exercício da profissão e nos inesperados acontecimentos do dia a dia".

Algumas alunas não se posicionaram se estavam seguras ou preparadas para lidar com as famílias dos alunos, mas trouxeram opiniões muito relevantes. "Eu diria que foi um início bom na minha formação, mas que é um processo continuo que também depende de nós buscarmos ferramentas para aprimorar nossa prática. Além disso, a própria prática nos dá pistas para vermos pontos a serem explorados sobre a família". "Não posso afirmar que este é um objetivo primordial em nossa formação. No entanto, acredito que diante da família temos que nos colocar enquanto profissionais e que o exercício da nossa profissão deve considerá-la como um aliado nesse processo. Estar preparado é algo que se consolidará com o tempo". "Acho que o fato de lidar com familiares é uma questão de personalidade e senso crítico. Deve- se basear nas experiências e vivências".

Ao olhar as justificativas da maioria das graduandas observamos que, na opinião delas, o curso não ofereceu subsídios e preparo para lidarem com as famílias dos alunos. Sendo assim

verificamos que todos os aspectos que envolvem essa relação como a cooperação entre as partes envolvidas, a gestão democrática do ensino, participação no Projeto Político Pedagógico, criação de processos de integração da sociedade com a escola, utilização de avaliação e registro, entre outros, não foram, na percepção das graduandas, suficientemente tratados e/ou aprofundados nos cursos de formação de professores. Desse modo, ao identificar a fragilidade da formação inicial de professores acredito que é preciso dar continuidade à temática na formação continuada, em consonância com a prática. O professor participando de cursos de formação continuada obtém mais informações, socializando seus conhecimentos, além de esclarecer suas dúvidas recebendo assim uma formação consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos teóricos apresentados constata-se que não há dúvidas de que a relação família e escola traz benefícios para os dois contextos: familiar e escolar. Uma boa relação aumenta a segurança de ambas as partes. Os benefícios impactam principalmente os alunos, pois dessa forma maximiza as condições de aprendizado e desenvolvimento.

Para haja uma relação respeitosa, de troca e diálogo entre ambas instituições, é necessário que todos os envolvidos na educação tomem consciência da responsabilidade que tem sobre suas mãos, uma vez que esta é o interesse comum entre os dois lados. Por esse motivo, ambas devem se empenhar para compartilhar desse compromisso. Assim, é essencial que discussões sobre a relação família- escola permeie o ambiente da formação inicial de professores. Diante da pesquisa podemos constatar que essa temática aparece com mais ênfase na prática, porém é necessário um embasamento teórico anterior para saberem lidar com certas questões no cotidiano. Portanto, é primordial e urgente que a relação família-escola seja abordada e aprofundada nas disciplinas de qualquer curso de pedagogia, principalmente nas disciplinas de Fundamentos da Educação, pois é a teoria que ilumina a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.

ELLIOT, G. L; HILDENBRAD, L; BERENGER, M. M; Questionário. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminho para a construção e validação. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012. (p. 25- 67)

GALVÃO, M. B. Relação Família- Escola nas Políticas Educacionais. In: IX Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação I Sicea Internacional, 2015, Juiz de Fora. Anais IX SICEA

GIL, Antônio Carlos. Questionário. In: Métodos e técnicas de pesquisa social. 5° ed. São Paulo: Atlas, 1999. (p. 128-138)

POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. v. 9- n. 2. Psicologia Escolar e Educacional, 2005.

ROMANELLI, G; NOGUEIRA, M. A; ZAGO, N. Família & escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2008, 2° ed. (p. 139-155)

RELAÇÕES DE PARENTESCO E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS: A EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS EM MARIANA NO PERÍODO COLONIAL

Leandro Silva de Paula

leandroufop204@yahoo.com.br

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o papel dos tutores a partir da relação existente entre os laços de parentesco e as possíveis estratégias educativas adotadas no período da tutela de órfãos no termo de Mariana (1790-1822). A hipótese inicial é a de que os tutores que possuíam laços afetivos com seus tutelados poderiam demonstrar uma maior preocupação e dedicação quanto à educação destes do que aqueles que não tinham relacionamentos sociais anteriores à tutela. Ou seja, o intuito da pesquisa é investigar se os interesses pessoais dos tutores e a existência ou a inexistência de laços afetivos interferiam na educação dos órfãos. Após uma intensa análise dos documentos cartoriais referentes ao tema abordado, constatei a forte presença da figura materna na tutela dos filhos e inúmeros casos de mulheres que adotaram variadas estratégias para assegurar alguma forma de educação para os seus filhos. O estudo corrobora uma forte relação entre os laços consanguíneos e os investimentos educativos no exercício da tutela. Por sua vez, na ausência ou impossibilidade das mães ou de algum parente próximo exercer essa função, muito maior era a dificuldade em se nomear um tutor e menores eram os investimentos na educação dos órfãos.

Palavras chaves: Relações de Parentesco; Educação de Órfãos; Tutor-Tutela; Mariana Colonial; Estratégias Educativas

Introdução

Ao analisar a sociedade mineira no período colonial, é preciso compreender que se trata de homens e mulheres que estavam inseridos em um universo de valores no qual os laços familiares exerciam grande importância. Silvia Maria Jardim Brugger (2007) aponta na Minas colonial a formação de grupos familiares, muitas vezes, à margem da legalidade e do controle da Igreja. Dessa forma, diversas eram as constituições familiares existentes nessa capitania e grande era o número de crianças, oriundas de diferentes relacionamentos, que faziam parte de variados núcleos. Detendo-me ainda em Brugger (2007), a autora afirma que as crianças no período colonial eram categorizadas de acordo com o tipo de relação mantida por seus pais.

Sendo assim, a filiação "[...] poderia ser legítima se proveniente de casamento entre os pais, ou ilegítima, se gerada fora dele" (BRUGGER, 2007, p. 134). As Ordenações Filipinas32 estabeleciam que entre os ilegítimos havia: os naturais, que eram frutos de pais desimpedidos de se casar; os espúrios, crianças que nasceram de pessoas que possuíam algum impedimento ao matrimônio; os sacrilégios, filhos de uma pessoa mundana com um eclesiástico; os adulterinos, filhos de um relacionamento no qual um dos pais era casado; e os incestuosos, gerados de relações entre parentes consanguíneos.

Em seus estudos, Luciano Raposo Figueiredo (1997, p. 119) menciona o significativo número de crianças no cotidiano das famílias mineiras.

> A vida familiar nas Minas era acompanhada pela presença marcante de crianças. Raros são os casais com uma relação estável, repartindo ou não o mesmo domicílio, que não as têm. Apesar das difíceis condições da vida material na região sugerirem uma elevada taxa de mortalidade infantil, as crianças integravam decisivamente o contexto familiar. Indiscutivelmente ocorreram com frequência exposições de filhos à porta de pessoas abastadas, abortos naturais ou voluntários e a morte de anjinhos entre a população mais empobrecida, mas a vida familiar não transcorria sem crianças. Os filhos naturais nessa população predominavam.

A existência de filhos no interior de uma família, muitas vezes, viabilizava futuras alianças por meio de laços matrimoniais e relações de compadrio. Na sociedade mineira, o batizado das crianças era uma forma de fortalecer os vínculos entre diferentes famílias. "Laços de compadrio não ligam apenas padrinho e afilhado, mas também sua família e os pais da criança batizada" (FIGUEIREDO, 1997, p. 126). Desse modo, uma complexa rede de solidariedade e sociabilidades, composta por parentes e padrinhos, era exercida em torno dos cuidados com as crianças.

Devido aos inúmeros casos de relações extraconjugais, era muito comum o convívio, dentro de um mesmo teto, de filhos legítimos e de crianças oriundas de relacionamentos consensuais, ou seja, as mulheres, muitas vezes, criavam seus filhos e os de seus companheiros com outras mulheres, admitindo-os no interior de seu núcleo cotidiano. Além de filhos oriundos de diferentes relações conviverem debaixo do mesmo teto, em alguns casos famílias com variados graus de parentesco entre si costumavam habitar em um mesmo domicílio. Figueiredo (1997) considera que esses casos aconteciam, muitas vezes, devido às circunstâncias de pobreza e instabilidade que caracterizavam a região das Minas. O autor observa também que dentro dos domicílios era intensa a repartição de tarefas ou até mesmo a transferência de papéis para a

[32] Ordenações Filipinas, Livro IV.

sobrevivência do grupo. Nesse contexto, era possível encontrar mulheres ocupando funções no comércio, administrando a casa e um grande número de famílias sendo chefiadas por elas. Mary Del Priore (1995) afirma que, durante os séculos XVIII e início do XIX, grande era o número de famílias matrifocais na região de Minas Gerais.

Muitas dessas mulheres, ao se tornarem viúvas, assumiam as responsabilidades de seus maridos e a tutela de seus filhos. Neste trabalho, analisei a história de algumas famílias que, após a perda da figura paterna, transferiram aos tutores a responsabilidade de administrar os bens e cuidar de seus filhos órfãos. Entre esses tutores é possível identificar algumas mães que foram indicadas em testamento por seus companheiros, mulheres que recorreram à tutela na Justiça, parentes ou moradores da cidade que assumiram essa função e pessoas que foram indicadas pelo juiz contra a sua própria vontade.

O intuito deste trabalho é investigar o papel dos tutores a partir da relação existente entre os laços de parentesco e as possíveis estratégias educativas adotadas no período da tutela no termo de Mariana (1790-1822). Será que os tutores que possuíam laços afetivos com seus tutelados – por exemplo, as mães dos órfãos –, desempenhavam o exercício da tutela com maior empenho e recorriam mais intensamente a possíveis estratégias do que aqueles que não possuíam relacionamentos sociais anteriores à tutela? Nos casos das mães, tios, avôs ou desconhecidos que assumiram a tutela e foram além do que era exigido pela lei, quais estratégias ou tendências podem ser observadas na escolha de uma educação dos órfãos voltada para as letras ou para o trabalho? Qual a relação existente entre os laços de parentesco entre tutores e órfãos e o tipo de educação encaminhada durante a tutela?

MÃES TUTORAS E A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS

Ao analisarmos a documentação referente ao processo de tutela no período colonial é comum encontrarmos nos testamentos da época a indicação de possíveis tutores feita pelos pais para seus filhos. Essas nomeações de tutela, muitas vezes, envolviam as redes de sociabilidade e levavam em consideração a escolha por parentes mais próximos do testador, conforme ditavam as Ordenações Filipinas. A indicação de tutores que possuíam algum parentesco ou relações de proximidade com os órfãos demonstra a forte relação que a família exercia nessa sociedade, o papel fundamental de união do grupo. Nesse sentido, recorri aos estudos de Bourdieu para investigar alguns aspectos referentes à constituição familiar e utilizarei de suas

ideias para compreender o contexto da América portuguesa. Esse autor compreende os usos e a importância dos laços de parentesco ao afirmar que:

> É preciso se perguntar primeiro o que se encontra implicado no fato de definir um grupo pela relação genealógica que une seus membros e somente por isso, então, tratar (implicitamente) o parentesco como condição necessária e suficiente da unidade de um grupo. De fato, levantar realmente a questão das funções e relações de parentesco ou, de modo mais brutal, da utilidade dos parentescos, significa logo perceber que os usos do parentesco que podem ser chamados genealógicos são reservados às situações oficiais, nas quais desempenham uma função de ordenação do mundo social e de legitimação dessa ordem (BOURDIEU, 2013, p. 274).

Na América portuguesa, os laços de parentesco frequentemente eram resgatados e reforçados na escolha de um tutor, conforme se pode constatar na documentação da época. Na ausência de indicações de tutores no testamento, as mães ou as avós poderiam solicitar a tutela, desde que se mantivessem solteiras e se preservassem "honestas". Mary Del Priore (1995) apresenta o papel claramente definido das mães na sociedade colonial:

> Ser mãe será gradualmente uma meta de contornos muito bem definidos. A família, ancilar unidade de produção e reprodução, deveria entretecer-se em torno da mãe supostamente exemplar, e esta, ao instruir e educar os filhos cristãmente e cuidar com diligência das coisas da casa, como recomendava um pregador setecentista, integrava a si mesma e os seus ao processo de formação do capitalismo na Idade Moderna. Sob as luzes do Antigo Sistema Colonial, a vida feminina, recatada e voltada para o fogo doméstico e os filhos, fazia da santa-mãe um chamariz para que se canalizasse na esfera do lar a energia que fora dela pudesse confundir-se com desordem e contravenção, baralhando os pressupostos de ordem e trabalho implícitos no sistema (PRIORE, 1995, p. 45).

Logo, a maternidade, a obediência a Deus e ao marido, o cuidado com os filhos e valores como honra e honestidade eram modelos presentes no imaginário das mulheres da América portuguesa. Silva (1998), em sua obra intitulada História da família no período colonial, demonstra como as mulheres desse período eram punidas por meio da reclusão feminina ou até mesmo com a morte caso cometessem o adultério, fossem suspeitas de infidelidade ou fizessem algo que desonrasse o marido. Acrescenta a autora: "no Brasil colonial, o indissolúvel vínculo do matrimônio, tal como era concebido pela Igreja Católica, nem sempre terminava com a morte natural de um dos cônjuges" (SILVA, 1998, p. 246). Dessa forma, várias eram as responsabilidades e deveres das mulheres relacionados à honra como solteiras, casadas e até mesmo depois de se tornarem viúvas.

Há grande quantidade de mulheres nos casos de tutela analisados nesta pesquisa que foram nomeadas em testamento para exercerem a tutela de seus filhos e dos filhos dos seus maridos, frutos de relacionamentos extraconjugais. Além disso, localizei casos de mães que

assumiram a tutela mesmo após terem se casado novamente. Isso corrobora a flexibilidade em relação à legislação na sociedade colonial, sobre a qual refleti anteriormente.

Destaca-se na legislação dessa época a preocupação com que as mulheres exercessem plenamente o papel de mãe zelosa de seus filhos. Analisando um contexto distinto da América portuguesa, Bourdieu afirma que, diferentemente de um marido que perde a esposa e que por isso é pressionado a se casar novamente, a mãe, ao se tornar viúva, é impulsionada socialmente a permanecer sozinha e dedicar sua vida a cuidar dos filhos.

> Porém, mais uma vez a dessimetria é tão grande sob esse ponto em relação ao homem que divorciado, ou viúvo, é obrigado a se casar novamente, enquanto que a mulher divorciada é desvalorizada pelo fracasso do casamento e que a viúva, mesmo ainda muito jovem, é excluída do mercado matrimonial por seu estatuto de mãe obrigada a criar o filho de seu marido, principalmente quando se trata de um menino (BOURDIEU, 2013, p. 325).

Apesar da distância temporal e geográfica dos estudos de Bourdieu, é possível observar como tais ideias relacionadas aos papéis que as mulheres e principalmente as viúvas deveriam exercer em uma sociedade são válidas também para pensarmos sobre as mães de órfãos no período colonial brasileiro.

O primeiro caso analisado por este trabalho mostra a intervenção direta de uma mãe tutora, que utilizou de suas redes de sociabilidade para ofertar educação aos seus filhos. Trata-se da tutela exercida por Maria Vieira Leal, que era casada com Joaquim José Moreira, filho legítimo de Luiz Pinto Moreira e de Ignácia Maria de Jesus. O casal, que morava na Barra do Bacalhau (Freguesia de Guarapiranga), teve oito filhos: Rita, Joaquim, José, Ana, Maria, Lizarda, João e Manoel. O pai desse grupo familiar era um pequeno proprietário de escravos, dono de algumas casas e de um sítio no qual ele residia, que era composto por vivenda, paiol, moinho, bananal, cafezal e plantações de milho e feijão. Os rendimentos da família eram oriundos do trabalho dos escravos na roça. Joaquim faleceu no dia 23 de junho de 1812, e o seu testamento foi elaborado no mesmo ano de sua morte. Já bastante enfermo, declarou: “por conhecer a inteireza e capacidade de minha mulher na educação que tem dado aos nossos filhos a nomeio e constituo tutora dos que forem órfãos”33. A tutora não possuía familiaridade com

[33] Códice 62, Auto 1378, Segundo Ofício, p. 86, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

as letras, mas com o auxílio financeiro do tio dos órfãos conseguiu que João e Manoel passassem anos em contato com a escola.

> Herdeiro João: sustento diário de dois anos porque de outros dois foi sustentado na escola por seu tio o capitão Miguel 12$000. Ao mestre de ler e escrever Simplício Gomes da Cruz e consta do 2 recibo
> Herdeiro Manoel: sustento diário de dois anos porque de outros dois foi sustentado por seu tio o capitão Miguel 12$000
> Ao mestre de ler e escrever Simplício Gomes da Cruz e consta do 2 recibo 5$400
> Recebi da inventariante Maria Vieira Leal a quantia de dez mil oitocentos réis que emportou [sic] o ensino das primeiras letras aos filhos da mesma senhora a saber o tempo de um ano aplicou-se o senhor João Paulo Gonçalves e outro tanto tempo aplicou-se o sr Manoel Luiz Pinto vencendo eu do trabalho que tive com ambos a referida quantia de 10.800 réis e por ter recebido passo o presente por mim feito e assinado. Fazenda do Bom Jardim 20 de junho de 1817
> São 10$800 Simplício Gomes da Cruz.34

Observa-se que Maria Vieira Leal recorreu ao capital econômico de seus parentes, ou melhor, fez uso de suas redes de sociabilidade com o intuito de direcionar os órfãos sob seus cuidados a alguma instrução. Temos aí evidências de que ela interviu diretamente na educação de seus tutelados, garantiu a permanência destes nos estudos. Vale ressaltar que essa mãe foi nomeada tutora no testamento de seu marido exatamente pela capacidade de exercer a educação dos seus filhos.

Outro caso analisado para investigar o estudo de tutela exercido por mães de órfãos é o de Ana Maria do Nascimento, viúva de Francisco Teixeira de Siqueira. Por meio do inventário do marido, é possível identificar que esse sujeito era dono de alguns escravos35 e em suas propriedades se ocupava da plantação de cana, produção de aguardente, moagem de grãos, trabalhos de carpinteiro e cuidados com animais. Francisco faleceu no dia 6 de janeiro de 1816, deixando órfãos seus filhos: Ponciano, de 24 anos (filho natural); Francisco, de 18; Joaquim, de 17; Maria, de 16; Ana, de 15; Antonia, de 13; Joaquina, de 11; e Joana, de 7 anos. Logo após o falecimento do pai dos órfãos, a viúva Ana Maria do Nascimento, moradora da Freguesia do Sumidouro, com o objetivo de ser tutora de seus filhos, foi à Justiça e estabeleceu:

> Que a suplicante é a própria PR [sic] que se nomeia que foi casada com aquele Francisco Teixeira de Siqueira de cujo matrimônio ficarão os herdeiros órfãos acima mencionados Francisco, Joaquim, Maria, Ana, Antonia, Joaquina, Joana que existem em companhia da suplicante sendo esta honesta e capaz para administrar, educar, reger e governar seus filhos órfãos e bens que a eles couberem da herança paterna como

[34] Códice 62, Auto 1378, Segundo Ofício, p. 86, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[35] Consta no inventário: 12 escravos (avaliados em 366$000) e mais um fugido (avaliado em 100$000).

> outros que lhes poderem competir como sempre o fez em vida de seu marido e depois da sua morte.36

Ana Maria do Nascimento, filha legítima de João Soares Valente e de dona Catharina Maria, era uma mulher católica que pertencia à Ordem Terceira de São Francisco de Assis da cidade de Mariana e também à Irmandade de Bom Jesus do Matozinho do Bacalhau. Essa viúva exerceu a tutela de seus filhos por aproximadamente quatro anos (1816-1819), sendo no ano de 1819 convocada pelo juiz de órfãos Agostinho Marques Perdigão para prestar conta dos rendimentos e das despesas relacionadas aos seus tutelados. Em relação aos rendimentos referentes ao período de 14 de março de 1816 até 14 de novembro de 1819, ou seja, três anos e oito meses de tutela, a tutora informou que estes foram obtidos da venda de mantimentos e de aguardente, da prática de desfiar algodão e lã, e da venda de capados. A mãe tutora, possivelmente, detinha familiaridade com as letras e ao cuidar de seus sete filhos teve a despesa de 40$987 com o órfão Francisco ao encaminhá-lo ao aprendizado de gramática com o reverendo Antonio Joaquim da Cunha e Castro.

> Recebi da invrª D. Anna Maria do Nascimento viúva que ficou do defunto inventariado Francisco Teixeira de Siqueira, trinta e quatro oitavas e um tostão em dinheiro que me devia de sustento e ensino de seu filho Francisco Teixeira, PR [sic] ser herdeiro o referido, e para clareza de todos passo este por mim feito e assinado. 1º de dezembro de 1818 Pe. Antonio Joaquim da Cunha e Castro.37

Após exercer aproximadamente quatro anos de tutela, Ana Maria voltou a solicitar a permanência como tutora de seus filhos:

> Diz Dona Ana Maria do Nascimento viúva que ficou de Francisco falecido sem testamento que pelo grande amor e desvelo com que trata a seus filhos e ao filho natural do seu finado com sorte de nome Ponciano deseja ser sua tutora e como o não pode ser sem proceder nomeação de V. S. [sic] por isso pede que haja denominar obrigando-se a suplicante dentro de seis meses a provisionar competentes pela mesa do desembargador do passo.38

No entanto, houve a mudança de tutor no ano de 1820 e a partir desse momento quem passou a exercer essa função foi Brás Francisco da Cunha Osório, um primo-irmão dos órfãos:

---

[36] Códice 145, Auto 3027, ano de 1816, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[37] Códice 177, Auto 4351, Segundo Ofício, p. 19, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[38] Códice 120, Auto 2400, Segundo Ofício, p. 7, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

> Como se acha a tutora removida nomeio para lhe suceder a Brás Francisco de Cunha Osório primo-irmão dos órfãos que sendo aprovado será compelido para em oito dias assinar o termo de tutela e o de Carga com a pena de prisão. Mariana 29 de janeiro de 1820. Nomeio para tutor a Brás Francisco da Cunha Ozório para mandado na forma da representação.39

No ano de 1822, o tutor Brás Francisco da Cunha Osório foi convocado a prestar contas dos rendimentos e despesas de seus tutelados ao juiz de órfãos Agostinho Marques Perdigão Malheiros. Declarou que todos os rendimentos procederam de mantimentos vendidos na casa, aguardente, açúcar e bestas. Já em relação às despesas com educação, informou o aprendizado da leitura para os órfãos Francisco e Joaquim e o encaminhamento das órfãs em atividades que ele considerava "apropriadas" para o sexo feminino. É de se destacar o desempenho eficiente de todas as suas funções, conforme indica um contemporâneo dele, o procurador Lucindo Pereira Passos:

> Porque impossível e certamente só a indústria de um bom tutor como este muito ágil seria capaz de fazer produzir do trabalho de tais escravos desde o tempo que assinou a tutela até 26 de abril do ano em que estamos decorrendo dois anos e dois meses, a quantia de 195$097 para converter em vestuário dos órfãos, sustento e o mais em sua família empregando-se os herdeiros Francisco e Joaquim em ler conta nas plantações colheitas [sic] igualmente com as mais herdeiras naquilo que corresponde o seu sexo, bem que sejam de uma família distinta exemplar, como é bem sabido [...].40

Durante o período em que foi tutor, Brás Francisco teve a despesa de trezentos réis com o herdeiro Francisco na compra de papel durante o tempo em que este estava em estudo. Além disso, cumprindo o que estava prescrito na legislação, pagou dívidas relacionadas às Bulas da Santa Cruzada41 para os órfãos Joaquim, Maria, Ana, Antônia, Joaquina e Joana (duas bulas para cada) e comprou agulhas para a herdeira Antonia no valor de setenta e cinco réis. A compra de agulhas para essa órfã pode ser um indício de que ela recebeu o aprendizado do ofício de costura em algum momento em que esteve sob a tutela de sua mãe ou no período em que o seu tutor era o seu primo-irmão, ou até mesmo antes de seu pai falecer, uma vez que consta no inventário deste a existência de um tear42. Vale lembrar que a compra dessas agulhas pode ser um indício de que as órfãs aprenderam costurar durante a tutela de Brás Francisco, uma vez que

---

[39] Códice 120, Auto 2400, Segundo Ofício, p. 25 (verso), Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[40] Códice 176, Auto 4350, Segundo Ofício, p. 5 (verso), Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[41] Bula da Santa Cruzada era a designação dada às sucessivas concessões de indulgências aos fiéis da Igreja em Portugal e suas possessões que contribuíssem com os seus bens para fins considerados como de interesse para a expansão do catolicismo.

[42] O tear poderia também ser um instrumento de trabalho escravo.

esse tutor declarou tê-las encaminhado ao aprendizado de ofícios típicos das mulheres daquela época e a costura era bastante frequente.

Recorrendo a diferentes documentos, constatei também que tanto o pai quanto a mãe dos órfãos faziam uso de suas assinaturas e que o órfão Francisco aprendeu as letras durante o período da tutela, como se pode constatar observando a capacidade dele de assinar o próprio nome. Analisando as diferentes tutelas exercidas por mãe e primo para os mesmos órfãos em períodos diferentes, é possível observar que a instrução em gramática foi direcionada durante o período em que Ana Maria foi tutora, já a preocupação com o aprendizado de ofícios apareceu apenas na tutela exercida pelo primo-irmão Brás Francisco, que, possivelmente, preocupava-se em garantir meios de sustento ou uma preparação para o casamento das órfãs e, diferentemente da mãe dos tutelados, não poderia ensinar por conta própria as atividades consideradas femininas. Constatada a importância que as mães exerciam ao assumir a função de tutoras e as estratégias adotas por elas no exercício da tutela para a educação dos filhos, apresento em seguida outros casos de órfãos que ficaram sob os cuidados de parentes muito próximos.

QUANDO O FILHO MAIS VELHO ASSUME A TUTELA DE SEUS IRMÃOS

Um caso que mostra uma possível influência do tutor na educação de seus irmãos é a tutela dos órfãos de Simão da Costa Monteiro, que era filho legítimo de Ricardo José Monteiro e de Ignácia Dinis. Batizado na Freguesia de São Bartholomeu e pertencente à Irmandade de São Francisco, Simão era proprietário de uma fazenda localizada em Guarapiranga, onde existiam terras com minerais, áreas de agricultura e de criação, nas quais se ocupava de plantar e moer milho, plantar cana e produzir seus derivados, cuidar de animais como bois, porcos e cavalos, sendo senhor de vários escravos43 e um dos homens mais abastados de sua época. Casado com Ana Helena, que veio a falecer antes dele e com quem teve dois filhos chamados Manoel e Domingos, Simão faleceu no ano de 1807, deixando seus filhos Manoel, com 25 anos, e Domingos, com 20. Além destes, deixou órfãos mais cinco filhos nascidos de sua segunda mulher, chamada Micaela de Freitas: a órfã Jacintha, de 14 anos; Manoel, 12; Severino, 11; Lizardo, 10; e Ponciana, 5. Simão declarou em seu testamento escrito em 1807 que todos os seus filhos eram seus herdeiros. Como seus testamenteiros, indicou em primeiro lugar seu filho

[43] No inventário de Simão constam vinte escravos avaliados em 1.824$000.

Manoel; em segundo lugar, seu outro filho chamado Domingos (ambos filhos de Ana Helena); e em terceiro lugar, um homem chamado João Barboza.

Logo após a morte de Simão, os órfãos ficaram sob a tutela do alferes Ricardo José Freitas e Manoel da Costa Monteiro, que assinaram a tutela em conjunto.44 Anos depois, em 1819, Manoel da Costa Monteiro declarou seus rendimentos e suas despesas relacionadas aos seus irmãos órfãos. Em relação aos rendimentos, esses foram oriundos da venda de rolos de fumo e rolos de ferro, além da venda de cargas de rapadura e de arrobas de açúcar. Por outro lado, do ano de 1814 a 1819 diversas foram as despesas gerais que esse tutor teve com a compra e o conserto de ferramentas (machado, enxadas, foices), e a compra de ferro e aço. Além disso, no ano de 1816 foram compradas duas mãos de papel no valor de $600 para os órfãos, o que demonstra que alguns dos seus tutelados estavam tendo despesas com educação.

Em relação às despesas particulares dos órfãos, o herdeiro Lizardo recebeu no ano de 1818 uma mão de papel avaliada em trezentos réis e um ano depois o órfão Domingos também recebeu a mesma quantidade de papel. Por sua vez, o órfão Severino, diferentemente de seus outros irmãos, recebeu um machado avaliado em 1$200 no ano de 1816, quatro formões e outra ferramenta referente ao aprendizado de carpinteiro, ofício esse que foi destinado ao órfão com o consentimento do tutor, conforme indica um documento: “N3[sic] esta despesa procedeu de passar este herdeiro a aprender o ofício de carpinteiro por beneplácito do tutor”45.

É possível constatar, então, a importância do tutor no direcionamento dos órfãos para alguma educação, uma vez que caberia a ele concordar ou não quanto a cada um de seus tutelados receber algum tipo de aprendizado de acordo com suas capacidades. O pai dos órfãos, possivelmente, era um homem que possuía certa familiaridade com as letras, já que em seu inventário foi encontrado, entre os pertences, “Um livro Mestre da vida com faixas de prata e foi visto e avaliado pelos ditos louvados na quantia de seiscentos réis”46. Apesar de não ter sido localizada nenhuma assinatura ou registro de escrita referente a Simão da Costa Monteiro,

---

[44] Existe uma conta de tutela no nome desse tutor que declara despesa com tinteiro e papel (ver inventário: Códice 125, Auto 2517, Segundo Ofício, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana).

[45] Códice 173, Auto 4200, Segundo Ofício, p. 10, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[46] Códice 125, Auto 2517, Segundo Ofício, p. 4 (verso), Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

a existência desse livro leva-me a deduzir que se tratava de um homem que possuía habilidade de leitura ou alguma familiaridade com as letras ou convivia com pessoas detentoras da capacidade de leitura.

Observa-se que dois filhos de Simão, um natural e o outro legítimo, receberam o aprendizado das letras. Por sua vez, Severino (filho natural) aprendeu um ofício manual. Dessa forma, será que as relações de proximidade entre irmãos legítimos ou ilegítimos influenciavam nas escolhas de um tutor que possuísse esse grau de parentesco? Ou a educação diversificada era apenas o retrato das habilidades distintas de cada um dos órfãos investigados.

Analisando a sociedade mineira do final do século XVIII e início do XIX, constata-se que os indivíduos estavam numa constante disputa visando elevar a sua hierarquia social. Em seus estudos, Maria Alice Nogueira (2009, p. 47), ao refletir sobre grupos sociais, afirma que "Nessa luta, eles utilizariam uma série de estratégias ditadas pelo conhecimento prático que eles possuem do sentido do jogo". No caso da educação dos órfãos citados anteriormente, é possível supor que coube ao tutor, com base nos seus critérios, consciente ou não consciente, recorrer a estratégias que possibilitassem que seus irmãos legítimos e naturais conseguissem alguma distinção ou um meio para suprirem o próprio sustento.

PARENTES PRÓXIMOS NO EXERCÍCIO DA TUTELA: REFORÇANDO OS LAÇOS CONSANGUÍNEOS

O uso das relações de parentesco – constantemente construídas e reforçadas – era bastante recorrente no momento de escolha dos responsáveis pelos órfãos. Bourdieu (2013, p. 275) afirma que: "[...] as relações entre os próprios ascendentes e descendentes não existem e não subsistem senão mediante um trabalho incessante de manutenção e que exige uma economia das trocas materiais e simbólicas entre as gerações". Tais relações vão se naturalizando a ponto de esquecermos que se tratam do produto de estratégias orientadas para a satisfação de interesses materiais e simbólicos. Com base na perspectiva de Bourdieu (2013, p. 280):

> Todas as estratégias pelas quais os agentes pretendem regularizar-se, e colocar assim a regra de seu lado, estão aí para lembrar que as representações, e em particular as taxinomias de parentesco, têm uma eficácia que, ainda que puramente simbólica, nem por isso é absolutamente menos real. É como instrumento de conhecimento e de construção do mundo social que as estruturas de parentesco desempenham uma função política (à maneira da religião ou de qualquer outra representação oficial).

Dos casos analisados nesta pesquisa, um deles é o da tutela do jovem Vicente, filho de Manoel Caetano – que fora morador de Guarapiranga e casado com Eugênia Cândida. Manoel faleceu no ano de 1815, deixando entre os seus bens apenas algumas joias e três escravos. A morte desse sujeito deixou órfão seu filho Vicente de apenas 13 anos, que ficou sob a tutela do avô, o alferes Eugênio da Cunha Osório.

Consultando a genealogia do Cônego R. Trindade referente às famílias da Zona do Carmo, constatei que o alferes Eugênio da Cunha Osório era natural da Freguesia de Nossa Senhora do Rosário do Sumidouro e pertencia a uma família muito importante quando o assunto era instrução pública na região das Minas: os padres Osórios do Sumidouro. Os membros dessa família possuíam um grande colégio na região do Sumidouro que foi responsável por educar grandes nomes, que ocuparam altas posições na Igreja e no Estado. Sendo assim, o tutor Eugênio da Cunha Osório tinha uma ampla rede familiar de filhos e parentes que eram padres e que exerceram atividades de ensino na região de Mariana. Por exemplo, o vigário Luís da Cunha Osório, seu filho, foi ordenado no ano de 1810 e trabalhou com seus tios no colégio do Sumidouro; já o padre Egídio da Cunha Osório foi professor no Seminário de Mariana, além de vários outros parentes que se dedicaram ao ensino na região das Minas.

Cinco anos após o falecimento de Manoel, o tutor prestou conta dos rendimentos e despesas que teve com seu neto no período de 1815 a 1819 ao juiz de fora e órfãos Agostinho Marques Perdigão Malheiros. Nas contas apresentadas pelo tutor referentes ao período de 1815 a 1817, encontra-se despesa com um casaco de pano azul para ir ao estudo (9$600) e gastos com as desobrigas do órfão ($45). Nas despesas de 1818 a 1819, o tutor declarou ter pagado a um sobrinho dele para ensinar gramática a seu neto Vicente. Na declaração das despesas feitas por Eugênio da Cunha, consta que "De 1818-1819: Pelo que pagou ao mestre de Gramática teve princípio a 15 de fevereiro de 1817 e consta do recibo junto 57$915"47.

> Recebi de meu tio o senhor alferes Eugênio da Cunha Osório a quantia de dezesseis mil quatrocentos e trinta e seis réis por conta do sustento e ensino do menino Vicente, de quem o meu tio é tutor, tendo recebido eu anteriormente de meu primo o Pe. Francisco da Cunha Osório filho do meu tio a quantia de quarenta e um mil quatrocentos e setenta e nove réis PR [sic] vezes que tudo faz a quantia de cinquenta e sete mil novecentos e quinze réis [...]. Mariana 26 de fevereiro de 1820 o cônego Antônio Joaquim da Cunha e Castro.48

[47] Códice 168, Auto 4030, Segundo Ofício, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

[48] Códice 168, Auto 4030, Segundo Ofício, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

Notemos que o avô tutor utilizou de sua rede de parentesco, de sociabilidade, para assegurar educação a seu tutelado. Podemos ter em conta, assim, o pensamento de Nogueira (2009) quanto ao capital cultural não ser proveniente apenas de uma herança cultural dos pais nem do contato direto de um sujeito com a escola, mas também do convívio pessoal deste com amigos e parentes que possuem familiaridade com o conhecimento adquirido pela instrução e educação. “Vê-se, nesse caso, a importância do capital social como instrumento de acumulação do capital cultural” (NOGUEIRA, 2009, p. 53).

Além dos parentes mencionados, o alferes Eugênio da Cunha Osório tinha outro filho chamado Francisco da Cunha Osório, que era padre, o que corrobora a forte tradição religiosa existente próximo ao tutor. Quais seriam as intenções do tutor ao colocar seu neto em contato com o ensino de gramática, em algum momento entre seus 13 e 17 anos? Nogueira (2009, p. 35) afirma que “O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial”. Será que a intenção do tutor-avô era de que Vicente se tornasse padre, professor ou que fosse estudar em Coimbra? Tudo o que se sabe é que o neto de Eugênio não se tornou padre, uma vez que, no ano de 1821, esse órfão entrou com uma justificação para poder se casar com dona Maria Thomazia de Aquino de Jesus, filha legítima do alferes Domingos Ferreira da Costa e de dona Engracia Pereira de Jesus.

Outro caso analisado foi o dos filhos de Manoel José Gomes de Couto, sujeito casado com Maria Rosa de Jesus, com quem vivia na Freguesia do Pomba. No dia 24 de maio de 1813, faleceu e deixou órfãos seus filhos legítimos: Antonio, de 14 anos; Manoel, de 12; Maria, de 11; Joaquim, de 9; Francisco, de 6; e Luís, de 4 anos idade. Manoel possuía alguns escravos e uma fortuna avaliada em seu inventário no montante de 1:249$780.

Além do pai, os órfãos também perderam a mãe, que havia falecido, de maneira que quem assumiu a tutela foi o seu avô, o tenente Antonio Pereira Vitarains. Cumprindo o que a lei exigia, esse tutor prestou conta dos rendimentos e despesas referentes ao período de 1814-1819 quando foi convocado pelo juiz de órfãos. Declarou que os rendimentos obtidos nesse período vieram do trabalho dos escravos na produção de algodão, milho, feijão e arroz. Quanto às despesas, foram relacionadas ao tempo que pagou a mestre para ensinar a ler aos órfãos: Antonio, Manoel, Joaquim e Francisco, no total de 38$400, cabendo a cada um deles a quarta parte.

Como o tutor era um homem de idade avançada, possuía mais de 80 anos em 1821, ele foi substituído por Manoel Antonio da Cunha Castro, sujeito casado com a herdeira Maria, irmã dos órfãos. No entanto, o novo tutor logo foi retirado da função e no seu lugar assumiu Caetano Pereira Vitarains (tio dos órfãos), morador do distrito de Santa Rita, que assumiu a tutela de seus sobrinhos no ano de 1826. Apesar de Caetano aceitar a tutela, alegou morar longe e por isso ter dificuldade para exercer a função. Declarou, também, que, segundo a lei, em vez dele dever-se-ia nomear os parentes mais chegados dos órfãos, já que existiam herdeiros emancipados, como era o caso de Manoel José Gomes, Antonio José Gomes e Manoel Antonio da Cunha com os quais moravam os órfãos. Observa-se que, diferentemente do avô que assumiu a tutela sem apresentar nenhum obstáculo, esses dois últimos tutores demonstraram alguma resistência ou impossibilidade de exercerem a função. Manoel Antonio da Cunha assumiu a tutela por um pequeno período, já Caetano Vitarains declarou algumas dificuldades e impedimentos na Justiça em exercer a função. Com esse caso, é possível pensarmos sobre a dificuldade em se nomear um tutor quando se tratava de parentes distantes ou desconhecidos.

CONCLUSÃO

Logo após analisar todos os casos de parentesco entre tutores e órfãos, constatei a importância que as mães exerciam nessa função e as variadas estratégias educativas adotadas, principalmente, por tutores que eram parentes próximos dos órfãos: combinações do aprendizado de ofícios e das letras para um único indivíduo ou personalizadas para diferentes irmãos que residiam dentro de uma mesma família; os usos das relações sociais e de parentesco com o intuito de ofertar educação aos órfãos. Esses são apenas alguns exemplos de estratégia que mães, tios, avôs ou até mesmo desconhecidos adotavam, inconsciente ou conscientemente, ao direcionar os seus tutelados para alguma educação específica no termo de Mariana na transição do século XVIII para o XIX.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes. 2013.

BRUGGER, Silvia Maria Jardim. Minas Patriarcal: Família e Sociedade (São João Del Rei – séculos XVIII e XIX). São Paulo, Annablume, 2007.

FIGUEIREDO, Luciano Raposo de Almeida. Barrocas famílias; vida familiar em Minas Gerais no século XVIII. São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Bourdieu e a educação. Belo horizonte, Autêntica, 2009.

PRIORE, Mary Del. Ao Sul do Corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. História da Família no Brasil Colonial. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

GT 3 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Avaliação em sala de aula; Avaliação Institucional; Avaliação de sistemas educacionais (avaliação externa); Avaliação de programas educacionais (avaliação de impacto); Avaliação de professores; Avaliação na Educação Infantil; Avaliação no ensino fundamental e médio; Avaliação no ensino superior; Indicadores educacionais. Instrumentos e medidas de avaliações educacionais.

Coordenador: Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS DOCENTES

Prof.ª Drª Liliane dos Santos Jorge

Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: lilianejorge@hotmail.com

Viviane Aparecida Salvador

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto

E-mail: vivianekiara@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho refere-se à pesquisa desenvolvida para a conclusão do curso de Pedagogia. A pesquisa resultou em uma monografia, cujo tema foi *avaliação* e teve como objetivo geral compreender os processos avaliativos na Educação Infantil, adotados por duas Instituições de Ensino da rede pública da cidade de Mariana -MG. Este estudo buscou investigar a concepção dos docentes que atuam nesta etapa da educação básica acerca da avaliação. Para o embasamento teórico do trabalho, tomamos como referências os estudos de Hoffmann (1996,2005,2011); Luckesi (2000), Perrenoud (1999) dentre outros. Optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa e utilizamos questionários e entrevistas como instrumentos para a coleta de dados. O trabalho pretendeu, a partir de revisão bibliográfica, elucidar o conceito de avaliação e suas modalidades; o contexto da avaliação na Educação Infantil a partir dos documentos oficiais orientadores e, por último, buscou-se apresentar a discussão dos dados coletados à luz dos referências teóricos anunciados. Os resultados obtidos mostraram que os docentes das duas instituições investigadas confirmam a importância dos processos avaliativos na Educação Infantil e utilizam como principais instrumentos a ficha descritiva e os testes e o fazem na mesma dimensão que usam a observação e o registro. Além disso, o estudo revelou que os docentes compreendem a avaliação como um processo voltado para o acompanhamento do educando, mas ainda não percebem a si mesmos e as instituições como alvo deste processo.

Palavras-chave: Educação Infantil/ avaliação/ concepções de avaliação

INTRODUÇÃO

A avaliação, contemporaneamente, vem sendo considerada como instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e subsidiar o trabalho docente. Para que tal visão da avaliação se concretize, exige-se do educador uma atitude investigativa e reflexiva perante as práticas avaliativas com as crianças de 0 a 05 anos.

De acordo com Hoffmann (1996, p.18)

> O tema avaliação é por demais complexo, justamente, porque é diretamente dependente da observação das crianças em sua exploração permanente do mundo, e da aproximação dos educadores com a realidade sociocultural dessas crianças, à luz de suas próprias representações, teorias, sentimentos.

Dessa forma, a avaliação na Educação Infantil exige do professor um olhar mais atento, uma vez que o mesmo durante o processo avaliativo precisa considerar a criança no singular e também no coletivo, respeitando-a na sua especificidade no processo de descoberta do mundo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/N.º 9.394/ 1996 - a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, surgem novos desafios no campo sendo preciso afastar qualquer forma de avaliação que não privilegie o processo de ensino e aprendizagem. Uma avaliação que pune e repreende, acaba de fato não contribuindo para o processo de desenvolvimento dos educandos. (Luckesi,2000; Perrenoud,1999).

Para a realização desta pesquisa, buscamos suporte teórico em autores como Hoffmann (1996, 2005, 2011), Luckesi (2000), Oliveira (2002), Perrenoud (1999), artigos científicos de revistas acadêmicas e nos documentos orientadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC) voltados para Educação Infantil. O trabalho teve como referência metodológica a abordagem qualitativa, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista.

Nosso estudo foi realizado em duas instituições públicas que ofertam a Educação Infantil na Cidade de Mariana - MG e orientou-se pela seguinte questão problema: *Quais as concepções dos professores que atuam nesta etapa da educação básica, acerca da avaliação?* Em decorrência desta principal questão surgiram outras duas que também foram analisadas: Quais as práticas mais comuns de avaliação utilizadas por eles em sua experiência docente? Existe coerência entre as concepções explicitadas pelos professores e as suas práticas avaliativas?

Para alcançar os objetivos específicos elencados neste trabalho, primeiramente, buscamos contextualizar a avaliação na Educação Infantil a partir de um estudo bibliográfico, em seguida analisamos como os docentes compreendem a avaliação na Educação Infantil e, finalmente, buscamos identificar quais têm sido as práticas avaliativas adotadas pelos mesmos.

Para concretizar os objetivos anteriormente listados, este trabalho apresenta algumas informações essenciais acerca do conceito de avaliação e segue fundamentando a temática no contexto da Educação Infantil, abordando a concepção de infância, analisando os documentos

oficiais orientadores da Educação Infantil no Brasil, e também apresenta uma breve reflexão acerca dos instrumentos avaliativos.

Finalmente, trazemos os resultados de análises dos dados dos questionários e entrevistas que foram realizados com os professores das duas instituições públicas de Mariana –MG que atendem a Educação Infantil.

Acreditamos que esse estudo pode contribuir para novas investigações acerca da avaliação na Educação Infantil, e oferece subsídios para docentes e estudantes de licenciaturas ao propor uma reflexão sobre as práticas avaliativas nessa etapa da educação básica.

AVALIAÇÃO: O QUE É AFINAL?

A avaliação está presente na vida do ser humano desde os primórdios da civilização, ou seja, toda vez que julgamos ou definimos algo como correto e emitimos juízo sobre a ação do outro ou até mesmo sobre nossas ações, estamos realizando o ato de avaliar. Desta forma, podemos dizer que a avaliação permeia o nosso cotidiano.

Porém, atribuir um significado para a avaliação dentro do contexto educacional, assim como afirma Hoffmann (1996), envolve adentrar nas abordagens educacionais, concepção de sujeito e de desenvolvimento humano, pois a avaliação pode ser direcionada de acordo com a visão de educação de cada professor. Portanto, diferentes conceitos de avaliação compõem o processo educativo.

Perrenoud (1999, p.165) aponta que na avaliação “O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”. Oportunizar momentos que levem o educando a refletir sobre o conhecimento é uma ação que contribui para a aprendizagem do aluno e do educador, fortalecendo os elos do processo avaliativo.

A avaliação é, portanto, um instrumento indissociável da prática educativa, por tanto considerá-la como um processo final é distingui-la do ato pedagógico. Além do mais ela está longe de ser neutra, pois a mesma é atravessada na sua trajetória histórica por concepções políticas, sociais, culturais e pedagógicas.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entender o contexto da avaliação na Educação Infantil assim com o afirmam Hoffmann (1996), Oliveira (2002,) e Frota (2007) é preciso compreender que a concepção de

criança e infância são construções sociais, históricas e culturais, ou seja, o conceito de criança e infância existente na idade média diferencia-se do período moderno e também do contemporâneo. No período medieval de acordo Ariès[49] (1981) criança era vista como um mini adulto. O autor ainda afirma que a infância, tal como a conhecemos atualmente, foi definida na modernidade.

A valorização da criança como um sujeito ativo e em desenvolvimento só foi possível ser construída a partir de transformações sociais. Com isso Soares (2013, p.2) ressalta:

> As grandes transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade que ganhou mais importância na família.

Sem dúvidas, a definição de infância revolucionou a história da escolarização, visto que as crianças amparadas por leis passaram a ser cidadãs de direitos. Em se tratando do contexto brasileiro, o processo de redemocratização e das demandas sociais impulsionaram a criação de leis de amparo à criança. No processo de conquista dos direitos das crianças em nosso país, pode-se destacar, de acordo com Hoffmann (1996, p.9) "[...] no Brasil, a partir dos anos 70, conquistando-se, na Constituição Federal de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do estado".

O Estatuto da Criança e do adolescente -ECA- promulgado em 1990 e a promulgação da LDB - Lei 9394/96 – vieram reforçar essa mudança de perspectiva em relação à infância. Sendo agora melhor amparadas por leis, as crianças passaram a ser consideradas sujeitos histórico sociais, dotadas de potencialidades que precisam ser desenvolvidas (Micarello,2010; Oliveira,2002;).

A avaliação nos documentos oficiais orientadores da Educação Infantil no Brasil

Sabemos da complexidade que envolve o termo avaliar, portanto, não poderia ser diferente na Educação Infantil. Mesmo que a temática da avaliação tenha ganho destaque apenas recentemente, no campo da Educação Infantil com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI- (1998), entendemos a partir dos conteúdos destes documentos que ela precisa

[49] Aprofundar mais o conceito de infância em: ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

acontecer de forma sistemática, ou seja, deve considerar a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios para que a criança seja valorizada em suas especificidades. (HOFFMANN,1996; OLIVEIRA, 2002).

Entende-se que avaliação na Educação Infantil - assim como é colocado nos documentos orientadores para essa etapa da escolarização - que a avaliação tem como foco a observação e o registro, respeitando as especificidades das crianças e a fase em que elas se encontram.

Instrumentos de avaliação na Educação Infantil

Os documentos oficiais orientadores da Educação Infantil no Brasil propõem uma avaliação sistematizada para essa etapa da aprendizagem. Também o recomendam estudiosos reconhecidos na área. Existem diversos instrumentos usados para avaliar. O docente tem o livre arbítrio para usar aqueles que melhor se adequarem à realidade da sala de aula e ao currículo da escola. No entanto, é importante destacar que, especialmente na Educação Infantil, a avaliação deve se pautar na observação cuidadosa dos educandos a fim de não estabelecer um pré-julgamento em função do desenvolvimento da criança.

Sobre a importância da observação e do registro, dispõem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI

> A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. (BRASIL, 1998, p.58-59)

Na Educação Infantil a observação direciona a realização de registros que permitem ao educador avaliar o progresso de desenvolvimento das crianças e também se autoavaliar.

Como forma de registro, o relatório está ente os mais comuns: “os relatórios de avaliação representam a análise da situação vivida pela criança na interação com o professor” (Hoffmann,1996, p.55). Sendo assim, o professor deve proporcionar oportunidades significativas que desafiem as crianças pois, tal atitude valoriza as experiências a serem descritas no relatório. Por conseguinte, Hoffmann (2005) ainda afirma a importância do olhar reflexivo do professor para as práticas avaliativas.

Outras formas de registro comuns e adequadas à Educação Infantil são as fotografias, vídeos e desenhos. Consideram-se, também, como instrumentos avaliativos as fichas de

avaliação, pareceres descritivos e o portfólio. Ciasca e Mendes (2009) afirmam que estas fichas e pareceres são compostos por questões relacionadas ao comportamento e desenvolvimento das crianças, e que é muito comum o acontecimento dessas formas de registros na Educação Infantil realizadas sempre ao final de uma etapa.

Finalmente, diante do exposto, pode-se concluir que na Educação Infantil a avaliação é um desafio para todos os agentes envolvidos no processo educativo, por ser um instrumento indissociável dos processos de ensino e aprendizagem, no qual o professor torna-se capaz de avaliar o aluno e o seu próprio trabalho.

Em todas as etapas do ensino a avaliação é um instrumento fundamental, mas cabe aqui ressaltar a importância do ato de avaliar na Educação Infantil, uma vez que é nessa etapa da vida que as crianças estarão aptas à aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento integral. Quando o docente compreende esse processo, fica mais visível a dimensão qualitativa da avaliação e a mesma vem a ser utilizada a favor do avanço do processo educativo.

METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizado um levantamento a fim de identificar quais e quantas instituições de ensino público da cidade de Mariana-MG ofertavam a Educação Infantil. Após a realização de visitas exploratórias em algumas escolas, o critério de seleção adotado foi a existência de mais de quatro turmas de Educação Infantil na escola e o nível de receptividade dos professores da Educação Infantil à pesquisa. Dessa forma foram selecionadas 02 instituições que nomeamos como Instituição A[50] que atende crianças de 0 a 05 anos e Instituição B[51] que atende crianças de 04 a 06 anos.

A abordagem qualitativa norteou a realização da pesquisa, uma vez que tal abordagem implica em uma quantidade considerável de dados descritivos, é passível de mudanças no decorrer do trabalho e atenta para os aspectos subjetivos dos sujeitos. (Ludke e André ,1986). A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2016.

Quanto aos instrumentos utilizados para a obtenção de informações optamos pelo uso do questionário e entrevista. Os questionários foram compostos por perguntas abertas e fechadas

[50] A instituição A é denominada Centro Municipal de Educação Infantil(CEMEI). Que atende crianças de 0 a 05 anos.

[51] Trata-se de uma Escola que oferta os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5ºano) e, modalidade EJA.

e aplicados a todas as professoras das duas instituições de Educação Infantil totalizando19 sujeitos.

Os professores foram identificados por numeração dos questionários de 1 até 16, número que corresponde ao total de questionários devolvidos. Além disso, os questionários foram analisados, tabulados e os dados obtidos foram organizados em forma de tabelas e gráficos.

Em um segundo momento, após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados dois professores, um representante de cada Instituição. Em suma, as entrevistas foram gravadas e transcritas, de forma que seu conteúdo foi analisado à luz do referencial teórico anunciado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados extraídos dos questionários, com as informações obtidas a partir das entrevistas foi possível verificar que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem curso superior na área em que lecionam e tiveram oportunidades de formação continuada que, de alguma forma, abrangeu conteúdos relacionados a avaliação. Para Hoffmann (2011) uma formação que aborde questões relacionadas a avaliação é importante, pois contribui para que os educadores não reproduzam suas vivências enquanto estudantes e permite uma reflexão.

Primeiramente, antes de entrar especificamente no contexto da avaliação na Educação Infantil, julgamos necessário investigar o conhecimento das participantes sobre avaliação de forma mais geral. No questionário, formulamos uma questão aberta para direcionar esta busca com a seguinte pergunta: "*Para você, o que é avaliação*?" Organizamos as respostas por proximidade, esclarecendo que houve mais de uma resposta por participante.

Conceito de avaliação elaborado por professoras de 02 instituições de Educação Infantil da cidade de Mariana-MG

Conceito de avaliação	Quantidade	%
É um processo contínuo e inacabado	1	5
É um processo de registros que permite apreciar os resultados obtidos	3	15
É uma atitude constante do planejamento	1	5
É uma ferramenta de reflexão da prática pedagógica	2	10
É uma ferramenta ultilizada para diagnosticar dificuldades dos alunos	5	25
Observar e verificar a evolução do aluno	8	40
Total	20	100

Fonte: Dados coletados pelas autoras a partir dos questionários

De maneira geral, os professores investigados atribuem distintos significados ao ato de avaliar. O percentual de professoras que consideram a avaliação como verificação da evolução do aluno (40%) é positivo. Quando pensamos no caráter formativo da avaliação, verificar a evolução do aluno é uma forma de conferir quais aprendizagens foram consolidadas pelo educando e quais faltam ser planejadas para o futuro, além de contribuir para o professor refletir sobre suas práticas (PERRENOUD ,1999).

A segunda questão que despertou nossa atenção foi o fato de, ao analisar os dados da tabela verificamos que apenas 10% das professoras participantes consideraram a avaliação como uma reflexão da prática pedagógica. Para Hoffmann (1996, 2005), Luckesi (2000), Perrenoud (1999) o que na verdade compõe a avaliação é o acompanhamento do aluno de forma a facilitar o aprendizado e, em consequência disso, uma reflexão da prática pedagógica. Quando o docente entende esta relação torna o processo educacional mais dinâmico. Podemos verificar que as professoras concebem o ato de avaliar como um processo direcionado prioritariamente ao aluno.

A partir dos dados coletados, observamos que os professores têm conhecimento do conceito de avaliação e atribuem distintos significados ao ato de avaliar. Consideram importante avaliar nesta etapa da educação básica, porém falta, ainda, um entendimento da relação dialógica da avaliação. A tabela abaixo apresenta as justificativas da importância de avaliar na Educação Infantil

Importância de avaliar na Educação Infantil para as professoras das 02 instituições -Mariana/MG

Importância de avaliar na Educação Infantil	Quantidade	%
Acompanhar o desenvolvimento da criança	8	36
Rever posturas e metodologias	4	18
Verificar dificuldades e evolução da criança	4	18
É a base para a tragetória da criança	2	9
Agregar valores na formação da criança	1	5
Não responderam	3	14
Total	22	100

Fonte: Dados coletados pelas autoras a partir dos questionários

Os dados citados na tabela apontam que a maioria das professoras consideram a avaliação como um processo voltado para a criança, no entanto, as entrevistas mostram que elas

compreendem o papel avaliação como um indicador da necessidade de rever a postura pedagógica. É valido saber que as professoras tem esse pensamento, pois o acompanhamento das crianças na Educação Infantil é indissociável da avaliação, porem precisamos avançar mais nessa ideia, compreendendo a amplitude do processo de forma a entender que a avaliação envolve relações mútuas, assim como afirma Hoffman (2011).

Conforme Bhering e Fullgraf (2012, p.172) "A avaliação é concebida como uma ferramenta que dá ao professor e à professora oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica na busca de melhores formas para promover as aprendizagens e o desenvolvimento da crianças." Assim, percebe-se que a avaliação estabelece relações mútuas e todos envolvidos neste processo estão sujeitos à aprendizagem.

Buscando conhecer as metodologias de avaliação utilizadas pelas professoras, foi elaborada a questão: *quais estratégias/instrumentos você usa para avaliar o desenvolvimento individual de seus alunos?* Nesta questão foi possibilitado mais de uma resposta por participante. As respostas foram organizadas na tabela a seguir**:**

Instrumentos de avaliação adotados pelas professoras das Instituições A e B - Mariana /MG

Instrumentos adotados para avaliar	Quantidade	%
Testes escritos	0	0
Testes orais	0	0
Atividades individuais em folhas de papel	3	15
Observação e registro de diferentes atividades	8	40
Todos os anteriores	8	40
Outros	1	5
Total	20	100

Fonte: Dados coletados pelas autoras a partir dos questionários

Observamos, ao analisar a tabela, que as professoras têm feito o uso de diferentes instrumentos para avaliar. A observação e o registro têm sido utilizados na mesma proporção que os demais instrumentos. No entanto, quando analisamos que apenas uma professora faz uso de outros instrumentos além dos que estão presentes nas alternativas, vemos que é um percentual muito baixo e por vezes, consideramos que os professores não possuem um conhecimento mais aprofundado em relação à diversidade de instrumentos avaliativos. Por meio das entrevistas, buscamos compreender quais eram os outros instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras. Nos excertos das entrevistas transcritos a seguir, foi relatado pelas

duas professoras outros instrumentos utilizados para avaliar. O primeiro excerto é de uma professora que trabalha com crianças de 0 a 02 anos:

> "Normalmente é a ficha, através da observação eu preencho a ficha. Eu coloco os conceitos, dizendo se a criança alcançou se sim, não ou às vezes e tem também o espaço de observação para descrever o porquê da criança não ter alcançado." (PROFESSORA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL A)

Por vezes entende -se que o uso de fichas que listam o comportamento das crianças é muito limitador da realidade, ainda mais partindo do pressuposto de que as crianças não se desenvolvem igualmente e ao mesmo tempo. As crianças, nessa etapa, estão construindo as primeiras impressões sobre o mundo e descobrindo-se enquanto sujeito dotado de potencialidades. Além disso, é preciso considerar o contexto em que ela está inserida e se as observações contidas na ficha vão ao encontro da nova concepção de criança. Também deve-se considerar as orientações contidas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI,1998) que contém orientações pedagógicas específicas para a educação das crianças de 0 02 anos. Fazer o uso dessas fichas, que muitas vezes não são acompanhadas de uma reflexão sobre o desenvolvimento do aluno é considerar o processo avaliativo dissociado da educação. (CIASCA E MENDES,2009; HOFFMANN,1996; OLIVEIRA,2002).

Contrariamente à ficha que vem fundamentada em áreas do desenvolvimento, seria mais interessante e promissor avaliar crianças por meio das atividades cotidianas valorizando seus avanços e propondo a elas situações que as desafiem, por isso a observação e registro é tão necessária. São instrumentos que vão permitir o professor conhecer a criança e acompanhar seu desenvolvimento. O professor precisa ser integrante do processo avaliativo e assumir a sua postura enquanto mediador, estar ao lado da criança como forma de criar um caminho para uma aprendizagem mais sistematizada onde as dificuldades e conquistas possam ser motivos para a reflexão sempre em prol de uma Educação Infantil que atenda os princípios que lhe regem. (BHERING E FULLGRAF,2012; GUEDES,2006; HOFFMANN,2005; SILVA E URT,2014).

O segundo excerto que trata dos instrumentos utilizados para avaliar foi extraído da entrevista realizada com uma professora que trabalha com crianças de 04 anos:

> "Tem o portfólio, o planejamento individual da criança, relatório individual da criança por bimestre que contém aquilo que ela desenvolveu naquele bimestre. Eu não uso a palavra "*não*" sabe, pois a criança sempre aprende alguma coisa, não existe a criança *não sabe.* Então eu vou afirmar aquilo que ela assimilou naquele bimestre, a criança

> sempre vence: não existe não. (PROFESSORA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL B)

A fala da professora da Educação Infantil B nos permite afirmar que a mesma utiliza o portfólio, instrumento diferente dos listados no questionário. A professora demonstra também, neste excerto, uma atitude positiva, de confiança na capacidade cognitiva das crianças.

A professora B ao fazer o uso do portfólio como instrumento de avaliação, se bem utilizado, podendo privilegiar o público para que se destina, tende a ser um excelente instrumento para o acompanhamento da aprendizagem das crianças e oferece um retorno para o trabalho do professor. Por meio dele é possível perceber onde as crianças estão avançado e onde são necessárias novas intervenções. Conforme Moro (2011, p.39-40)

> O portfólio se constitui como processo, mas é também produto da avaliação. Enquanto processo é visto como ato construtivo, criativo, baseado nas escolhas de elementos para sua composição. Como produto é fruto da documentação, servindo como apoio para relembrar e evocar os desafios de antes, refletindo se continuam atuais ou foram superados, o que daria lugar a novo a desafios.

Portanto, o portfólio como um instrumento avaliativo tem muito a acrescentar ao processo de ensino e aprendizagem, dessa forma permite que os alunos vivenciem e acompanhem cada etapa do seu desenvolvimento e oferece um suporte para o trabalho do professor.

Outro dado importante a ser analisado na tabela é o uso de testes orais e escritos na Educação Infantil[52], em relação a isso Hoffmann (2005) Moro (2011) e os RCNEIS (1998) alertam para o cuidado ao avaliar adotando as mesmas práticas do Ensino Fundamental, uma vez que não se pode deixar de considerar no processo avaliativo as especificidades das crianças. Ao fazer o uso destes testes é preciso ter a consciência que a observação e o registro seguidos de uma reflexão constante do professor constitui um processo avaliativo mais válido e oferece uma multiplicidade de oportunidades para o professor melhorar sua prática e, consequentemente, para as crianças avançarem na aprendizagem.

Após termos identificado que 82% das professoras comunicam os resultados da avaliações aos pais por meio de reuniões e 12% comunicam por meio de agenda com os horários individuais para cada família buscou-se saber quais instrumentos elas utilizam para comunicar

[52] Ao analisar os dados extraídos dos questionários respondidos pelas professoras de crianças de 0 a 03 anos observa-se que as mesmas afirmaram não fazer uso de testes.

esses resultados aos familiares. Esclarecemos que foi permitido assinalar mais de uma alternativa.

Instrumentos utilizados pelas professoras das Instituições A e B para comunicar os resultados das avaliações aos pais/familiares dos alunos.

Instrumentos utilizados para comunicar os resultados	Quantidade	%
Ficha descritiva do desenvolvimento por eixo de trabalho	14	61
Ficha contendo notas ou conceitos por eixo de trabalho	7	30
Não são utilizados instrumentos para este fim.	0	0
Outro instrumento	2	9
Total	23	100

Fonte: Dados coletados pelas autoras a partir dos questionários

A ficha descritiva por eixo de trabalho é utilizada pela maior parte das professoras para comunicar os resultados das avaliações aos pais /familiares dos alunos. A ficha descritiva assim como outros instrumentos avaliativos é válida somente quando vem seguida de uma reflexão acerca daquilo que foi observado. Por isso exige uma boa preparação dos professores ao fazer o registro das crianças de forma que não seja emitido juízo de valor. (HOFFMAN,1996).

A ficha descritiva por eixo de trabalho assim como a ficha contendo notas ou conceitos precisam ser cuidadosamente elaboradas, ou seja: devem privilegiar todo processo de formação da criança e valorizá-la em sua especificidade.

Ciasca e Mendes (2009, p.303) destacam:

> Essa tarefa, quando exercida apenas como enfoque burocrático, e aliada à ausência de formação teórica que dá condições de analisar o que acontece com a criança ou, mesmo, à falta de preocupação com a observação sistematizada. Transforma-se, assim, a avaliação em registros sem qualquer significado ou importância pedagógica.

As professoras ao fazerem o uso destas fichas precisam ter a clareza da complexidade da avaliação nesta etapa da educação básica ou então os resultados destas fichas avaliativas serão equivocados.

Duas das professoras participantes da pesquisa que afirmaram usar outros instrumentos de avaliação para comunicar aos pais os resultados citaram o boletim escolar e o diário escolar como instrumentos avaliativos. Logo entende-se que essas professoras têm considerado a

avaliação como um processo final, pois estes documentos por elas citados é onde são registrados notas e conceitos assim que é finalizado o bimestre.

O último questionamento buscou saber quais os maiores desafios encontrados pelas professoras em avaliar na Educação Infantil. Esta também foi uma questão aberta, o que possibilitou à algumas professoras citar mais de um desafio. Veja na tabela a seguir:

Desafios encontrados pelas professoras das Instituições A e B para avaliar na Educação Infantil

Desafios encontrados para avaliar na Educação Infantil	Quantidade	%
Turma numerosa	4	22
O currículo que abrange pouco a realidade das crianças	4	22
Na turma que leciono não encontro dificuldades ao avaliar	3	17
A indisciplina	3	17
Falta de apoio familiar	2	11
Falta de recursos pedagógicos	1	6
Alunos com déficit de aprendizagem	1	6
Total	18	100

Fonte: Dados coletados pelas autoras a partir dos questionários

Percebemos que os desafios são muitos quando o assunto é avaliar na Educação Infantil. A avaliação nesta etapa da educação básica - conforme Hoffmann (1996). Pressupõe que o professor realize um acompanhamento individual do aluno, Observa-se que 22% das professoras consideram a turma numerosa como o maior desafio. Na mesma proporção, professoras das Instituições A e B apontam o currículo pouco articulado à realidade das crianças como fator dificultador da avaliação. Esse fato reitera a importância da Proposta Pedagógica ser discutida coletivamente, a fim de mapear o contexto em que a Instituição está inserida.

Sendo assim as Instituições precisam buscar formas de conscientizar as famílias quanto à importância da escola para a vida da criança, inteirar as famílias sobre a responsabilidade de ambas as partes para o seu desenvolvimento pleno. Certamente, a ação avaliativa na Educação Infantil terá mais sucesso se todos os envolvidos no processo educacional forem participantes ativos.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou compreender os processos avaliativos na Educação Infantil adotados por duas instituições da rede pública que ofertam a Educação Infantil da cidade de

Mariana-MG. Ficou evidenciado a importância da avaliação para o desenvolvimento pleno das crianças de 0 a 05 anos e também para o sucesso do trabalho do docente e da instituição.

De maneira geral, a avaliação nessa etapa da educação básica deve ter como foco principal a observação e registro do cotidiano das crianças, visto que essa etapa não visa à promoção da criança.

Por meio dos dados obtidos no questionário e pelas entrevistas realizadas nas duas Instituições apresentamos os resultados alcançados pela pesquisa. No que tange à concepção de avaliação, conclui-se que a maioria das professoras entendem a avaliação somente como forma de verificar e acompanhar o desenvolvimento do aluno. Quanto aos instrumentos utilizados, observamos que há uma atenção por parte dos educadores na observação e registro das atividades, e que as mesmas utilizam em suas práticas avaliativas instrumentos variados. Entretanto, percebemos o uso das fichas e de testes como instrumentos predominantes.

Ficou evidenciado que as práticas avaliativas das professoras das duas Instituições são influenciadas pela formação insuficiente, pois apesar de possuírem conhecimentos para o trabalho com a Educação Infantil, percebe-se ainda uma insegurança de algumas professoras, ao tratarmos da avaliação.

Muito embora os resultados desta pesquisa não possam ser generalizados, por ter enfocado apenas 02 instituições podemos afirmar que os seus resultados trazem contribuições que nos levam a refletir sobre como vem sendo realizado o trabalho com avaliação na Educação Infantil, além de oferecer subsídios para novos estudos sobre esta temática. Entre os temas que necessitam ser pesquisados citamos a avaliação específica com as crianças de 0 a 02 anos, com as de 03 a 05 anos, como os cursos de formação de professores para a Educação Infantil tem abordado a disciplina de avaliação escolar em seu currículo, e a relação da família com o processo avaliativo na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BHERING, Eliana; FULLGRAF, Jodete.Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas.In:VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. (Org). Educação Infantil e sociedade. Nova Petropolis:Nova Harmonia,2012, p.157-182.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012. Ok

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. N.º 9.394, de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1,2,3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIASCA, Maria Isabel F.L; MENDES, Débora Lúcia L.L. Estudos de avaliação na educação infantil. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FROTA, A.M.Coelho.Difrentes concepções da infância e adolescência a importância da historicidade para a sua construção. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

GUEDES. Adrianne Ogêda. Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Revista Criança do Professor de Educação Infantil.Brasilia.v.41.p.12-13, nov.2006.

HOFFMANN, J. Avaliação: Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Avaliação na pré- escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre:Mediação,2011.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDCKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. Portal MEC: 2010.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download >. Acesso em: 14/05/2015.

MORO, Catarina. Desafios da avaliação.In: Revista Educação Infantil. São Paulo.Ed:Segmento, Out 2011.

OLIVEIRA,Z.R.de.Educação Infantil :fundamentos e métodos. São Paulo:Cortez,2002.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.In:RAMOS, P.C.(tradutora) Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sonia da Cunha. Educação Infantil e avaliação: uma ação mediadora Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SOARES, Ângela da Silva. Concepção de Infância e Educação Infantil. Disponível em:< http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html>. Acesso em 02/12/2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A METODOLOGIA/PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS PROVAS DO ENADE

Vânia Maria Siqueira Alves

Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. Doutora em Museologia e Patrimônio

Vaniamaria_siq@yahoo.com.br

Edna Ferreira da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG

RESUMO

As avaliações sistêmicas ou externas têm sido uma constante no sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. Para avaliação externa do Ensino Superior, foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, ENADE. Anterior ao SINAES e ao ENADE, outros instrumentos de avaliação da Educação Superior foram utilizados entre os quais se pode citar o PAUB, o "Provão". Com questões de múltipla escolha e discursivas a prova do ENADE é dividida em duas partes: Formação geral e componente específico da área. Os conteúdos do componente específico são definidos a partir das diretrizes curriculares de cada curso. Os conteúdos para cada componente são definidos em portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ancoram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. Desde a sua criação, o Enade tem sofrido modificações de um ciclo para o outro, buscando adequar-se às demandas de cada área de formação. Por meio das diretrizes, relatórios síntese da área e das provas realizadas nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, foram analisados os componentes específicos de História, o tratamento dado à formação de professores e ao conteúdo "Metodologia/Práticas do Ensino de História", bem como os resultados obtidos nas respectivas provas.

Palavras-Chave: Formação de professores, Metodologia/Práticas do Ensino de História, ENADE, História

INTRODUÇÃO

Prática social polissêmica, a avaliação está presente em todos os aspectos da sociedade humana e totalmente relacionada com o planejamento. Na educação escolarizada não poderia ser diferente. Fenômeno indefinido, a terminologia avaliação educacional é imprecisa,

encontrando-se em construção e expansão. Vários estudiosos têm-se debruçado sobre a temática. Para HOFFMANN (2005, p. 15), “a avaliação é essencial à educação”. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.

“O trato com o conhecimento é um dos traços comuns e universais das instituições de educação superior”. A produção e a transmissão de conhecimentos constituem uma das funções das instituições educativas e são constitutivos da formação humana. A educação, entendida como a formação para a vida social, deve ser a matéria principal da avaliação e a capacitação profissional deve ser concebida como um dos aspectos da formação da cidadania. A capacitação profissional é uma das competências mais requisitadas da educação superior, ainda que não exclusiva desta (SOBRINHO, 2007, p. 196).

O processo de avaliação da educação escolar não se limita ao conhecimento e ao processo ensino-aprendizagem, estendendo-se a outras dimensões da realidade educacional, tais como: sistemas, instituições, cursos, estudantes, professores, relações sociais etc. Controle, regulação e autonomia são elementos presentes no processo de avaliação, mas não podem ser vistos de forma isolada e reducionista, ao contrário devem dialogar entre si com vistas à promoção dos possíveis, a invenção dos caminhos e a projeção dos horizontes próprios (DIAS SOBRINHO, 2008). Nesse sentido, a avaliação deve ser um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando (LUCKESI, 2000).

Nas últimas décadas, uma série de instrumentos foi criada e ou reformulada para a avaliação do sistema educacional escolar brasileiro em todas as suas modalidades. Para avaliação externa do Ensino Superior foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. São realizadas a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes, Enade.

é importante destacar que, anterior ao SINAES e ao ENADE, outros instrumento de avaliação da Educação Superior foram utilizados entre os quais se pode citar o PAUB, o “Provão”.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993, tinha como foco a avaliação da própria instituição e a adesão era de caráter voluntário.

O PAIUB previa a criação de uma comissão de avaliação no interior de cada instituição, que elaboraria um projeto de autoavaliação. Desenvolvido por algumas universidades, sem ser extinto formalmente, foi relegado pela adoção do Provão, em 1997.

O Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão) foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, visando à avaliação de instituições e cursos e atrelando a renovação de reconhecimento de cursos aos resultados do Provão e da Avaliação das Condições de Ensino (BARREYRO, ROTHEN, 2006).

Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e, entre seus instrumentos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) a ser realizado a cada três anos, de modo a avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. As áreas de formação são subdivididas em três grupos que se alternam em anos subsequentes.

Desde a sua criação, o ENADE tem sofrido modificações de um ciclo para o outro buscando adequar-se às demandas de cada área de formação. Este trabalho analisa o tratamento dado à formação de professores e ao conteúdo "Metodologia/Práticas do Ensino de História" no componente específico das provas do Exame Nacional dos Estudantes (ENADE) para a licenciatura em História nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, procurando entender a estrutura do Exame através das diretrizes para a prova e questões do conteúdo específico.

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES E O ENADE PARA O CURSO DE HISTÓRIA

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – utiliza como critérios de avaliação: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações. Os instrumentos utilizados para tal avaliação são: avaliação externa (trienal), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, Enade (trienal) e Autoavaliação. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar.

Através desses instrumentos de avaliações são determinados o Índice Geral dos Cursos, IGC e Conceito Preliminar de Cursos, CPC, indicadores criados pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, para viabilizar e otimizar/agilizar a avaliação do Ensino Superior/cursos. Para o

cálculo do IGC, indicador de qualidade de instituições de Educação Superior, utiliza-se a média ponderada do CPC e da nota da CAPES (que avalia a Pós – Graduação). Para a composição do CPC, a avaliação do desempenho dos estudantes tem importância significativa com percentual de 55%, sendo 35% a nota do indicador de diferença entre o desempenho observado e o esperado e 20% a nota dos concluintes no ENADE. Para tal composição, conta-se ainda com a avaliação da infraestrutura do curso e organização didática, 15%, sendo 7,5% para infraestrutura e 7,5% para organização didática pedagógica e corpo docente, 30%, sendo 15% para professores doutores, 7,5% para mestres e 7,5% para professores em regime de dedicação integral (BRASIL, 2004).

As provas do ENADE 2005, 2008, 2011 e 2014 foram constituídas de um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área de História. Os conteúdos para cada componente são definidos em portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ancoram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. O componente específico para a licenciatura em História ancora-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos em História (DCN), PARECER Nº: CNE/CES 492/2001 que estabelecem as competências e as habilidades gerais para os formandos em História e específicas para a licenciatura.

A tabela 1 apresenta o número de questões nos conteúdos definidos para a avaliação da área de História. Os conteúdos foram sendo alterados ao longo dos anos conforme se pode verificar nas análises a seguir das portarias do INEP. Para melhor compreensão, a tabela foi organizada em áreas – História Geral, História do Brasil, História da América, Teoria Histórica e Prática de Formação e Ensino de História - e disciplinas específicas dessas áreas. Registrou-se o número das questões de múltipla escolha – ME – e dissertativas – D – para cada disciplina.

Tabela 1: Conteúdos e questões nas provas do Enade de 2005 a 2014

Áreas	**Disciplinas**	**Questões/ano**

		2005		2008		2011		2014		Total	
		ME	D	ME	D	ME	D	ME	D	**ME**	**ME**
História Geral	História Antiga: Oriente	1	-	1	-	1	-	-	-	**3**	**0**
	História Antiga: Grécia e Roma	2	-	-	-	2	-	-	-	**4**	**0**
	História Medieval	3	-	3	-	2	-	2	-	**10**	**0**
	História Moderna	3	2	3	-	3	-	1	-	**10**	**2**
	História Contemporânea	4	1	4	1	1	1	2	-	**11**	**3**
	História da África	-	-	-	-	-	-	2	-	**2**	**0**
	História e cultura indígena							1		**1**	**0**
História do Brasil	História do Brasil I: América Portuguesa	2	-	2	-	-	-	-	-	**4**	**0**
	História do Brasil II: Formação do Estado nação	1	-	2	-	1	-	1	-	**5**	**0**
	História do Brasil República I: até 1930	1	1	4	-	1	-	1	1	**7**	**2**
	História do Brasil República II: Era Vargas aos dias atuais	1	-	1	1	1	-	-	-	**3**	**1**
História da América	História da América I: Pré colombiana e colonial	1	-	-	-	1	-	2	-	**4**	**0**

	História da América II: Da Independência às nações	2	-	3	-	1	-	1	-	**7**	**0**
	História da América III: Século XX e XXI	1	1	-	-	1	-	-	-	**2**	**1**
Teoria História	Teoria e Metodologia da História	2	-	2	1	4	-	2	-	**10**	**1**
	Historiografia	-	1	-	-	2	-	1		**3**	**1**
Prática de Formação: pesquisa e Ensino	Prática de Formação: Pesquisa	-	-	-	1	-	2	3	1	**3**	**4**
	Ensino de História e Formação de professores	-	-	1	-	6	-	8	1	**15**	**1**
	Total	**24**	**6**	**26**	**4**	**27**	**3**	**27**	**3**	**104**	**16**

Legenda: ME – Múltipla escolha; D - Dissertativa

Fonte: Elaboração própria a partir da análise das provas ENADE História, 2005, 2008, 2011, 2014

Para o Enade História 2005, foram definidos pelo art. 6º da Portaria MEC nº 174, de 24 de agosto de 2005, os seguintes conteúdos para avaliação no componente específico da área: Teoria e Metodologia da História, História Antiga, História Medieval, História do Brasil, História da América. A prova contou com trinta questões, sendo vinte e quatro de múltipla escolha e seis discursivas. Nesse instrumento, houve uma preocupação maior com a História Geral, sendo História Contemporânea a disciplina com maior número de questões.

Embora apareça entre as habilidades e as competências a serem avaliadas na prova uma relacionada à formação de professores - "refletir sobre as práticas didático-pedagógicas inerentes ao profissional de História" (Portaria MEC nº 174, INEP, 2005, p. 3), coadunando com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos em História (DCN), PARECER Nº: CNE/CES 492/2001 que estabelece competências e habilidades específicas para licenciatura, percebe-se nos conteúdos elencados e na prova a inexistência da temática formação de professores e Metodologia/Práticas do Ensino de História.

As Diretrizes para o Enade 2008 foram definidas pela Portaria MEC nº 130, de 07 de agosto de 2008 e contemplou os mesmos conteúdos para a avaliação no componente específico e mesmas competências e habilidades do exame de 2005. Na análise das questões de prova, foi possível verificar que das quatro questões discursivas e vinte e seis de múltipla escolha houve duas questões que abordavam a metodologia de ensino, sendo uma discursiva e uma de múltipla escolha. Segundo análise apresentada no Relatório Síntese História 2008, a questão nº 11 enquadra-se em Teoria e Metodologia da História, mas aponta as seguintes habilidades aferidas na questão:

> Produzir análises e interpretações, utilizando-se dos conceitos, categorias e vocabulário pertinentes ao discurso historiográfico. Refletir sobre as práticas didático-pedagógicas inerentes ao profissional de História (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA 2008, p.49).

Figura 1: Questão 11, Múltipla escolha, Prova Enade História 2008

QUESTÃO 11

Na primeira metade do século XX, Jonathas Serrano, professor de História do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, já percebia a importância do uso das imagens no ensino de História, afirmando que elas ajudariam os alunos a aprender "pelos olhos". Atualmente, em tempos de grande valorização da imagem e de maiores facilidades para a sua difusão, discute-se a sua utilização no ensino de História, em suas mais diversas modalidades. Como orientação metodológica, para que o professor use a imagem em sala de aula, o que se deve recomendar que ele considere?

(A) O seu papel como ilustração dos conteúdos, independente do tipo de imagem escolhida, tornando o aprendizado mais fácil.

(B) O seu caráter de representação fiel da realidade, capaz de levar o aluno a "viver" o passado, tal como ele aconteceu.

(C) A necessidade de os alunos fazerem a interpretação dos elementos integrantes da imagem, com os mesmos recursos utilizados para os documentos escritos.

(D) A sua condição mais satisfatória que os documentos escritos, como instrumentos de reconstituição do passado histórico.

(E) As suas múltiplas possibilidades de leitura, sem perder as referências de sua historicidade.

Fonte: Prova Enade História 2008, p. 11

No entanto, a questão discursiva aparece dentro de um conjunto de questões sobre a temática “movimentos políticos de 1968”. Com dois fragmentos de textos e imagens sobre a temática, a questão discursiva versa sobre a temática específica e sobre aplicação de tais fontes em aulas para alunos do Ensino Médio como se pode verificar a seguir.

Segundo análise apresentada no Relatório Síntese História 2008, a questão 39 enquadra-se em Teoria e Metodologia da História, mas aponta as seguintes habilidades aferidas na questão:

> Utilizar a linguagem com clareza, precisão, propriedade na comunicação e riqueza de vocabulário.
> Refletir, articular e sistematizar conhecimentos teórico-metodológicos e empíricos necessários à prática do profissional em história.
> Trabalhar com fontes históricas variadas.
> Problematizar os processos históricos observados.
> Interpretar, por meio de fontes e linguagens diversas, a experiência histórica.
> Distinguir história vivida da produção do conhecimento histórico.
> Entender a temporalidade do histórico para além da simples sucessão cronológica: suas continuidades, rupturas e ritmos diferentes.
> Apreender a diversidade das relações históricas e as inúmeras mediações que as articulam.
> Refletir sobre as práticas didático-pedagógicas inerentes ao profissional de História (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA 2008, p.49, grifo nosso).

Figura 2: Questão 39 – Discursiva, Prova ENADE História 2008

QUESTÃO 39 – DISCURSIVA

Observe as imagens e leia os textos referentes aos movimentos políticos ocorridos no ano de 1968, para responder à questão.

(...)

a) Caso tais imagens e textos fossem, em conjunto, empregados na realização de aulas para alunos do Ensino Médio, IDENTIFIQUE o objetivo geral do professor ao programá-las. **(valor: 3,0 pontos)**

RASCUNHO

b) A partir das imagens 1 e 2 e da interpretação dos testemunhos de Zuenir Ventura (texto 1) e de Daniel Cohn-Bendit (texto 2), CARACTERIZE dois significados dos movimentos políticos de 1968. **(valor: 5,0 pontos)**

RASCUNHO

A versão do ENADE 2011 regulamentada pela PORTARIA Nº 221, DE 26 de Julho de 2011 foi aplicada somente aos estudantes concluintes e contemplava os mesmos conteúdos para a avaliação no componente específico e mesmas competências e habilidades dos anos anteriores. No entanto, trouxe algumas alterações no seu formato. Além das questões "objetivas", denominadas neste trabalho "múltipla escolha" e discursivas do componente específico comum, trouxe questões "objetivas" do componente específico separadas para

Licenciatura e Bacharelado como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 1: Número de questões na prova do ENADE História 2011

Partes	**Número das questões**	**Peso das questões**	**Peso dos componentes**
Formação Geral/Objetivas	1 a 8	60%	25%
Formação Geral/Discursivas	Discursiva 1 e Discursiva 2	40%	
Componente Específico **Comum**/Objetivas	9 a 25	Objetivas 85%	75%
Componente Específico **Comum**/Discursivas	Discursiva 3 a Discursiva 5		
Componente Específico – **Licenciatura**/Objetivas	26 a 35	Discursivas 15%	
Componente Específico – **Bacharelado**/Objetivas	36 a 45		
Questionário de percepção da Prova	1 a 9	-	-

Fonte: Prova Enade História 2011, p. 21

Das nove questões de múltipla escolha específicas para a licenciatura em História foram contempladas as seguintes temáticas relativas à formação de professores:

Questão 26: Currículo;

Questão 27: Operações didáticas;

Questão 28: Educação de Jovens e Adultos;

Questão 29: Pedagogia de Projetos;

Questão 30: Processo de conhecimento;

Questão 31: Problematização de temas geradoras na perspectiva de Paulo Freire.

Do total de questões específicas para a licenciatura, três trataram de temas do componente específico. A questão 31 tratou da formação dos Estados Nacionais na modernidade e a questão 32 da cultura política republicana. Embora a questão 33 apresente uma situação problema relacionada ao uso de fontes históricas em sala, ela centrou-se na temática das ocupações germânicas no Império Romano e na metodologia do uso da fonte como se pode ver a seguir.

Figura 3 Questão 33, Múltipla escolha, Prova Enade, História 2011

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

QUESTÃO 33

Ao preparar uma aula para o 1.º ano do ensino médio, um professor de história tinha que explicar aos alunos como as tribos germânicas, a partir do século V, ocuparam extensos territórios na Europa Ocidental, anteriormente sob o domínio do Império Romano. Entre as experiências históricas desse período, o professor privilegiou a constituição das *sortes góticas*, grande parte delas instituídas por intemédio do sistema de hospitalistas.

Para a sua aula, o professor selecionou os seguintes três documentos históricos, com o objetivo de analisar e explicar a constituição das *sortes góticas* ou sistemas de *hospitalistas*.

Das Repartições e das Terras Arrendadas. VIII - Da divisão das terras feita entre godos e romanos.
A divisão feita entre godos e romanos das terras e das matas não deve ser quebrada por nenhuma razão, desde que a divisão efetuada seja indício da(...). Não devem os Romanos tomar nem demarcar nadadas duas partes dos Godos; mas que não ouse o Godo usurpar ou reivindicar nada da terça dos Romanos,salvo aquilo que a nossa liberalidade lhe tenhapor acaso concedido. E que a posteridade não tente mudar aquilo que foi dividido pelos pais ou vizinhos.

Extrato do **Corpus Iuris Germanici Antiqui**. *In:* **Antologia de textos históricos medievais**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1981, p. 24. Sítio arqueológico de vila em Richebourg, oeste de Paris, França. Detalhe do Elmo de Agilulfo, rei dos Lombardos (590-615). MATTHEW, D. **Europa Medieval**. Barcelona: Ediciones Folio, 2006, p. 42.

Após apresentar esses documentos históricos, o professor desenvolveu argumentos com o objetivo de explicar o sistema de *hospitalistas*. Nesse sentido, avalie os possíveis argumentos a seguir.

I. A concessão de terras às tribos germânicas incluía ainda as construções ali contidas e ficaram conhecidas como as *sortes góticas*, correspondendo, às vezes, a dois terços das propriedades dos antigos proprietários romanos.

II. Originalmente, o sistema de *hospitalistas*, na Roma Antiga, era uma moradia rural, dotada de um conjunto de edificações situadas em uma grande propriedade voltada à exploração agrária, que pertencia a um senhor de grandes posses.

III. No sistema de *hospitalistas*, com origem no antigo costume romano da hospitalidade, os grandes proprietários rurais cediam parte de suas terras aos chefes tribais germânicos, incluindo os escravos ou colonos ali estabelecidos.

IV. No plano socioeconômico, o sistema de *hospitalistas* ou as *sortes góticas* promoveram grandes modificações, como a fragmentação da propriedade rural e a eliminação do que ainda havia de escravismo e do colonato então vigente.

V. As partilhas das terras das *vilas* romanas não provocaram maiores atritos, mas reforçaram o poder dos grandes latifundiários e levaram *à* consolidação das relações de reciprocidade e fidelidade com os chefes tribais germânicos.

Assinale a alternativa que identifica as explicações para a exposição do professor sobre o processo de constituição das *sortes góticas* ou *hospitalistas*.

A) I, II e III.
B) I, II e IV.
C) I, III e V
D) II, IV e V.
E) III, IV e V.

Fonte: Prova Enade, História 2011

De acordo com o relatório do Inep para o componente específico História Licenciatura, a questão 27 foi classificada na categoria fácil e as questões 28 e 32 foram classificadas na categoria mais difíceis. Dentre as vinte e sete questões específicas, essas figuraram com baixo índice de facilidade, apenas 17,0% de acertos (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA, 2011, p. 55). Entre as questões específicas sobre a formação de professores apenas uma, questão 27 foi considerada fácil pelos estudantes. As demais, 26, 8, 29 e 30 estão entre as questões consideradas mais difíceis.

A partir de 2014 houve alterações significativas na versão ENADE História. Além de provas específicas para a licenciatura e para o bacharelado, também foram incluídos, conforme PORTARIA Nº 266, DE 02 de Junho de 2014, os conteúdos de História da África, História e Cultura Indígena, Ensino de História. Com 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 03 discursivas, a prova contou com 09 questões de múltipla escolha e 01 discursiva sobre a formação de professores e Metodologia/Práticas do Ensino de História. Percebe-se nesse momento uma ênfase na prova para questões que tratam da licenciatura, o que não ocorre deslocado do debate nacional sobre a temática.

> A prova do ENADE/2014, no Componente de Conhecimento Específico da Área de História que confere o diploma de Licenciatura, teve 5 (cinco) questões referenciadas pela Portaria Enade 2014 da área de Pedagogia (RELATÓRIO SÍNTESE HISTÓRIA, 2014, p. 12).

Das nove questões de múltipla escolha específicas sobre Metodologia/Práticas do Ensino de História e área pedagógica foram contempladas as seguintes temáticas:

Questão 28: uso da iconografia em sala de aula;

Questão 29: Recurso audiovisual na sala de aula;

Questão 30: PCN Pluralidade cultural;

Questão 31: Gestão democrática;

Questão 32: Plano Nacional de Educação;

Questão 33: currículo;

Questão 34: Projeto político pedagógico;

Questão 35: inclusão e diversidade.

De acordo com o Relatório Síntese (2016), a maioria dessas questões foi considerada difícil para os estudantes. Apenas as questões 28 e 31 foram classificadas como de dificuldade média. A questão 30 foi considerada muito difícil. Nenhuma questão foi classificada como fácil ou como muito fácil. Entre as questões discursivas, apenas uma, a questão 03 - uso de fontes em sala de aula - tratava da temática em discussão.

A formação de professores e a prática de ensino continuarão presentes nos conteúdos do componente específico na próxima avaliação de 2017 conforme estabelecido pela Portaria INEP Nº 501 de 6 de Junho de 2017, publicada no Diário Oficial de 8 de junho de 2017, Seção 1, pág. 38: "§2º As provas do Enade 2017, para as áreas que conferem diploma de Licenciatura, terão, em seu componente específico, 05 (cinco) questões de múltipla escolha referenciadas pela Portaria Enade 2017 da área de Pedagogia" (Portaria INEP Nº 501, p. 1).

Também continuam a fazer parte do componente específico a ser avaliado os conteúdos de História da África, História e Cultura Indígena, Ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas primeiras versões do ENADE História, 2005 e 2008, não separavam as provas para o bacharelado e para a licenciatura, bem como não apresentaram valorização dos conteúdos voltados para o ensino e a formação de professores. A partir de 2011, já se percebe uma preocupação com os conteúdos específicos da licenciatura. A partir de 2014, essa preocupação é sistematizada com a separação das avaliações e com normatização de questões específicas da área pedagógica.

No momento em que o debate sobre a formação de professores está em evidência no âmbito nacional e acadêmico e as licenciaturas no centro do debate, a avaliação do Ensino Superior no componente específico da licenciatura vai assumindo novos contornos na segunda década do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇAO. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em: Acesso: 09/05/2017

_____. Portaria MEC/INEP nº 174, de 24 de agosto de 2005 http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2005/por_2005_174_INEP.pdf Acesso: 12/05/2017

_____. Portaria MEC/INEP nº 130, de 07 de agosto de 2008 Disponível em http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/52/portaria-inep-mec-n.-130 Acesso: 12/05/2017

_____. Portaria MEC/INEP Nº 221, DE 26 de Julho de 2011 http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/julho/por_enade/por_INEP_221.pdf Acesso: 12/05/2017

_____. Portaria MEC/INEP Nº 266, DE 2 de Junho de 2014 http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diplomas_bacharel/diretrizes_bacharel_historia.pdf Acesso: 12/05/2017

_____. Provas e Gabaritos Enade. http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos3 Acesso: 12/05/2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação do Ensino Superior Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Relatório Síntese História. Brasilia, 2008 Disponível emn http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2008/2008_rel_sint_historia.pdf Acesso: 28/08/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação do Ensino Superior Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Relatório Síntese História. Brasilia, 2011. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2011/diretrizes/diretrizes_historia_n_221.pdf Acesso: 28/08/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (DAES). Relatório de Área História. Brasilia, 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_historia.pdf Acesso: 28/08/2017

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

MÉTODOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Danilo Bispo dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana
nilo.dbs95@hotmail.com
Diogo do Nascimento CanaBrasil
Universidade Estadual de Feira de Santana
dhiogoeconomia@hotmail.com
Hiago Borges Moreira
Universidade Estadual de Feira de Santana
hiago.borgesfsa@gmail.com
Suzana Alves Nogueira
Universidade Estadual de Feira de Santana
suzanaufba@hotmail.com

RESUMO

Esse estudo trata-se de uma investigação científica com objetivo de analisar as sistematizações das avaliações realizadas pelos professores de Educação Física escolar, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem é uma tarefa permanente e bastante complexa do trabalho docente. A análise desta é relevante, pois ela é identificada como sendo um dos maiores problemas educacionais. Objeto de poucos estudos na área, um paradoxo devido a sua importância, tornou-se matéria de pouco entendimento e, geralmente, confundida com exames, fato este que revela um equívoco tanto na teoria quanto na prática e desdobramentos na formação dos discentes. Como opção teórica metodológica optou-se pela pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. No que se refere ao protocolo de tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Foram analisados seis artigos onde foram identificados treze métodos avaliativos, destes, oito foram constatados como habituais, pois são os mais recorrentes ao realizar a frequência e cinco como não habituais, sendo estes os menos recorrentes. Vários foram os métodos encontrados para a avaliação na Educação Física escolar, isso ocorre por conta das especificidades e diferenças da Educação Física em relação às outras disciplinas, todos os métodos encontrados se mostram insuficientes para que haja uma avaliação de qualidade, pois avaliar vai além de atribuição de notas. É preciso que tenha um retorno em si mesmo e ajude no crescimento de todos os envolvidos.

Palavras – chave: Avaliação; educação física; escola.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, mas quando se pensa acerca da avaliação surgem vários questionamentos, tais como: será que os professores reconhecem a necessidade da avaliação escolar?; será que os professores sabem explicar e organizar a avaliação pedagógica tendo clareza dos resultados que quer alcançar com o trabalho educativo?; será que todos os professores sabem explicar o porquê utilizam determinados instrumentos de avaliação e não outros?

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuições de notas. Na área da educação física, essa realidade não é diferente, pois enquanto componente curricular obrigatório, a organização do trabalho pedagógico dessa disciplina encontrar-se enraizado em dois pares dialéticos: conteúdo-método e objetivo-avaliação, conforme destaca Freitas (1995)

Pelo fato da área da educação física ter variadas abordagens pedagógicas para orientar o trabalho docente, é perceptível que também há grande quantitativo de métodos de avaliação. Diante desse contexto o estudo tem a seguinte pergunta de investigação: Com estão sendo sistematizadas as avaliações dos professores de educação física no âmbito escolar?

Os objetivos do estudo foram: analisar de que forma os professores de educação física sistematizam as avaliações desta área de conhecimento e descrever os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de educação física escolar.

Este estudo tem grande relevância para os professores de educação física escolar, pois irá ajudar os mesmos a repensar e ressignificar novas possibilidades acerca dos métodos de avaliação em suas aulas de educação física e com isso proporcionar uma melhor apreensão sobre de que forma é trabalhada avaliação. As reflexões traçadas no mesmo também pretende demostrar à sociedade um novo olhar para a avaliação escolar, tanto no que se refere aos seus critérios avaliativos e a sua importância para a sua formação e não apenas escolar, mas também formação pessoal. Com isso é importante para o aluno que está sendo avaliado dando um sentido e um significado a essa avaliação.

REFERENCIAL TEÓRICO

REFLEXÕES CONCEITUAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO

Somos constantemente avaliados no decorrer de nossas vidas, e isso ocorre em todos os âmbitos, e muitas vezes são avaliações sem sentidos e sem significado e que não influenciam em nada na nossa vida. É nesse aspecto que a avaliação escolar se difere de qualquer outra, pois

ela precisa de sentido e auxiliar tanto a prática docente como na melhoria do processo educativa do discente. Barbosa e Martins (2011) e Luckesi (2000) mencionam que a avaliação auxilia tanto na prática docente quanto ao aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se que a avaliação educacional seja um dos elementos mais complexas dentro das instituições escolares, pois "boa parte dos problemas que preocupam os professores nas escolas refere-se à questão da avaliação. ", de acordo com Freire (1997, p. 196). Zabala (1990, p. 197) afirma que:

> Poucas tarefas colocam tantas dúvidas e podem chegar a criar tantas contradições para nós, professores, independentemente dos níveis educacionais em que estejamos atuando, como as relacionadas à avaliação e as atuações e decisões relacionadas a ela.

E talvez isso ocorra pelo fato de muitos não entenderem como proceder e o que fazer com os resultados ao fim dessas avaliações, já que muitas vezes são descartadas sem uma reflexão sobre os resultados, tanto pelo professor como pelos seus alunos.

Segundo Coll e Martins (1990) a avaliação é um processo onde se prioriza identificar como o aluno está aprendendo ao longo do processo de ensino e aprendizagem e que o retorno dado por ele sirva para auxiliar nesse processo. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem não tem fim no processo avaliativo, esse processo é um ciclo onde deveria haver uma reflexão/ação acerca dos resultados tanto pelo docente tanto quanto pelo discente, onde deveria ocorrer um comprometimento e responsabilidade de ambos acerca do ensino e aprendizagem e seus resultados refletirem no processo educativo do professor e fornecer suporte ao aluno no processo de assimilação dos conteúdos.

Faz-se necessário que professores e alunos entendam que o processo avaliativo vai além de cumprimentos de normas das instituições de educação, pois se pensar nessa avaliação apenas como obrigação ela se torna alienada no processo educacional. Em relação a esse aspecto Barbosa e Martins (2011) destacam esse processo de alienação da avaliação quando demonstra sua inquietação em relação aos professores em elaborar as provas, preocupar-se mais em elaborar formular questões que exigem a memorização em detrimento das habilidades que necessitam de raciocínio e reflexão. E essa avaliação alienada continua em seu processo "uma vez que o aluno apenas se preocupa em decorar ou colar para responder as questões da prova" (BARBOSA; MARTINS, 2011, s/p).

Outro ponto levantado por Luckesi (2008) acerca da avaliação é o uso da mesma de maneira coercitiva e ameaçadora contra os alunos, já que alguns professores têm apresentado a avaliação de maneira negativa, tentando através do medo, controlar os seus alunos e fazer com

que estudem. O autor ainda menciona que hoje não estamos usando mais o castigo físico explícito, porém estamos utilizando um castigo muito mais sutil- o: psicológico.

Luckesi (2011) diz que "nos dias atuais, em nossas escolas efetivamente anunciamos uma coisa – **Avaliação** – e fazemos outra – **Exame -** o que revela um equívoco tanto no entendimento quanto na prática" (p. 180, grifo nosso). Esse equívoco fica melhor evidenciado quando é colocado que o exame é pontual, classificatório, seletivo, antidemocrático e autoritário e a avaliação é processual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica.

Isso nos mostra que avaliação e exame são elementos completamente distintos, pois o exame está voltado para o passado e se importa apenas com classificação e avaliação está voltada para o futuro visando o melhoramento do aprendizado do educando.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao pensar na avalição em educação física escolar, de imediato a associação comum é lembrar-se da avalição utilizada pelo viés tecnicista, as quais o foco está na aptidão física. É fato que essa visão ainda se mostra muito intensa no que se refere à questão abordada, mas nos últimos tempos esforços estão sendo realizados para uma alteração desse olhar na área da Educação Física.

Freire (1994, p.202) faz uma ligação com esse viés avaliativo da educação física escolar e acrescenta uma crítica as limitações desse processo.

> Se for um instrumento quantitativo, logo se poderá perceber que a atividade humana é imensurável e que só poderá fornecer alguns dados que ajudem numa avaliação também qualitativa. Se for um instrumento qualitativo, faltar-lhe-á a objetividade, o que exigirá, de quem o aplicar, um conhecimento mais amplo do sujeito avaliado. (FREIRE, 1994, p.202).

Também é perceptível que existem autores que validam a presença de avaliações que utilizam o instrumento de medida para avaliar o desempenho nas atividades físicas, como exemplo, Hurtado (1988, p.228 apud BRATIFISCHE, 2003) que afirma "medida implica quantificação; avaliação interpreta os dados fornecidos pela medida e envolve julgamento de valor".

Outro ponto abordado é a avalição do cognitivo e a complexa avaliação do domínio afetivo. Acerca da avaliação relacionada a cognição Faria Jr. (1986 apud BRATIFISCHE, 2003) afirma que a avaliação do domínio cognitivo é pouco enfatizada. Em relação ao aspecto afetivo Bratifische (2003) menciona que "a avaliação aplicada ao domínio afetivo é um

processo muito complexo, não trata de conteúdos específicos, não se fixa por meio de programas". Os dois pontos, cognitivo e afetivo, como sabemos, não são tratados de forma independente, afinal defende-se o princípio da totalidade do ser humano, e por isso não podemos lidar com estes dois pontos de maneira dicotomizada.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo, buscando analisar as evidências científicas já existentes sobre o assunto, procurando trazer uma resposta acerca de como está sendo trabalhada a avaliação nas aulas de educação física escolar.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de um material que já fora elaborado. Para seleção de tal material, foram utilizados os seguintes descritores: avaliação, avaliação em educação física escolar, avaliação escolar.

Alguns critérios foram utilizados para seleção dos artigos encontrados, como: obras em português, recorte temporal entre os anos de 2002 a 2016. Foi realizada uma leitura exploratória para verificar se a obra era de interesse da pesquisa; em seguida realizou-se a leitura seletiva que auxiliou na análise das obras que interessam a pesquisa; em seguida a leitura analítica para catalogar as obras a fim de dar respostar à pergunta de investigação e por último a leitura interpretativa para melhor entendimento dos resultados encontrados a partir da leitura analítica. (GIL, 2002).

Como protocolo de tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), a partir de três fases: pré-análise na qual foi realizada uma leitura flutuante e exploração dos artigos selecionados; em seguida foi realizada a exploração do material e codificação na qual foram elencadas as categorias temáticas e por fim realizou-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

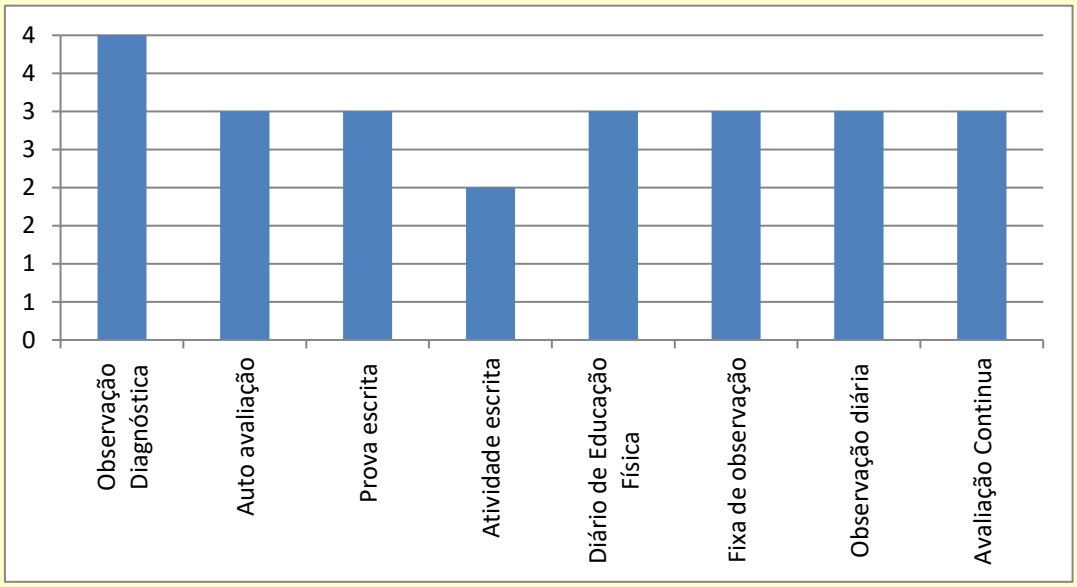
SISTEMATIZAÇÕES DAS AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS OBRAS

Com base na análise dos textos foram elencadas duas categorias temáticas: as avaliações comumente aplicadas nas aulas de educação física e educação física escolar e uma (re)construção das avaliações, que serão detalhadas a seguir.

AS AVALIAÇÕES COMUMENTE APLICADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No primeiro eixo foram elencadas as avaliações mais habituais que vem sendo aplicadas nas aulas de educação física. Essa predominância, elencada no gráfico 1 a seguir, foi observada a partir dos tipos de avaliações que mais foram recorrentes ao realizar a frequência temática das obras selecionadas.

Gráfico 1- Frequência temática das avaliações habituais.



Fonte: elaboração própria (2016)

Conforme é demonstrado no gráfico acima, a observação diagnostica foi um dos métodos avaliativo mais recorrentes, porém segundo Mendes et al., (2012)

> (...)a observação é um processo fulcral que não tem um fim em si mesmo, subordinando-se e disponibilizando-se ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação.

A partir de tal afirmação é perceptível o caráter de dependência de outros instrumentos, da avaliação por via da observação e sua carência de critérios mais fixos de julgamento no ato de avaliar.

Falando sobre autoavaliação, Santos (2002) afirma que a mesma é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Sendo assim a

autoavaliação é um elemento crucial na evolução própria do aluno, além de estabelecer um olhar crítico sobre a atividade que se está sendo realizada.

Segundo Betti e Zuliani (2002, p.78) “a avalição vem sendo “através de uma prova, que atribui ao aluno uma nota fria, que não serve para reformular o processo, e mede apenas habilidades cognitivas.” A prova é um dos métodos utilizados nas avaliações e um dos mais recorrentes nas obras. Contudo o professor precisar ter critérios justos e os alunos precisam estar cientes dos mesmos, pois segundo Luckesi (2011) a avaliação escrita tem sido confundida com exames que são pontuais, classificatório e seletivo, esse tipo de avaliação ainda tem sido utilizada para coagir os alunos e conseguir domínio sobre a turma fazendo entender que essa avaliação e unilateral. E surge a pergunta para que avaliar? Avalia-se para pensar a pratica e retornar a ela. Não se deve ter a avaliação como ponto final do processo e apensas para se atribuir notas, isso tiraria a especificidade da educação física. Para entender o ato de avaliar, segundo Bratifische (2003, p.21) é necessário

> Entender os valores subjacentes á avaliação é preciso entendê-la como processo de mudança , de melhoria e, principalmente , de aproximação entre educador e educando. A avaliação em educação física não deve ter a intenção de punir, em consequência de determinados comportamentos e de caracterizar feições autoritárias [...]

As atividades escritas estão dentro das verificações de rendimento escolar das atividades em grupo, que englobam outros métodos, como a atividade oral, gráfica e corporal, todos esses métodos ajudam a desenvolver a socialização e a participação colaborativa (MELO, 2013)

Em relação ao Diário de Educação Física, que foi recorrente em três obras dentre as analisadas, no qual são utilizados como um método avaliativo processual, onde os professores se apropriam para identificar a visão e o entendimento que os alunos estão tendo sobre os conteúdos que são abordados nas aulas. Mas muitas vezes o Diário de Educação Física acaba sendo um relato e uma reprodução escrita da aula. Segundo Santos (2014, p.174), especificamente sobre o diário, “é preciso destacar que ele se caracteriza como um caderno de registro da turma com a tarefa de produzir uma narrativa relacionada com as experiências vivenciadas.” Com isso o diário muitas vezes acaba sendo uma mera cópia da aula contendo apenas entendimentos superficiais da realidade se distanciando um pouco da função da avaliação. Segundo Rios (2010), é através da avaliação que são descobertas as inovações e as práticas bem-sucedidas, para assim mudar o que não é satisfatório e aprimorar o que não está indo bem.

A observação no âmbito da avaliação é a maneira de perceber e analisar de forma crítica e reflexiva, com a finalidade de chegar a uma conclusão sobre um determinado fenômeno. Muitas vezes a observação não tem critérios fixos e concretos, ficando no âmbito superficial, mas é função do professor estabelecer critérios, na qual o aluno tem que estar ciente de como está sendo avaliado. A observação ocorre quando o professor consegue ouvir, prestar atenção nas habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos alunos e registrar estas observações em ficha de controle e escala de classificação. A ficha de observação foi um método avaliativo frequente nas obras analisadas, na qual geralmente tem a função de sistematizar o que foi observado, visando analisar as experiências produzidas nas aulas tentando identificar os saberes que foram compreendidos e os que não foram e os que estão em construção pelos alunos, onde a partir dessas analises o professor identifica a realidade e a partir dela buscar métodos para melhora-la visando o entendimento de todos. Para entender a diferença de avaliação e verificação segundo Luckesi (2000, p. 93):

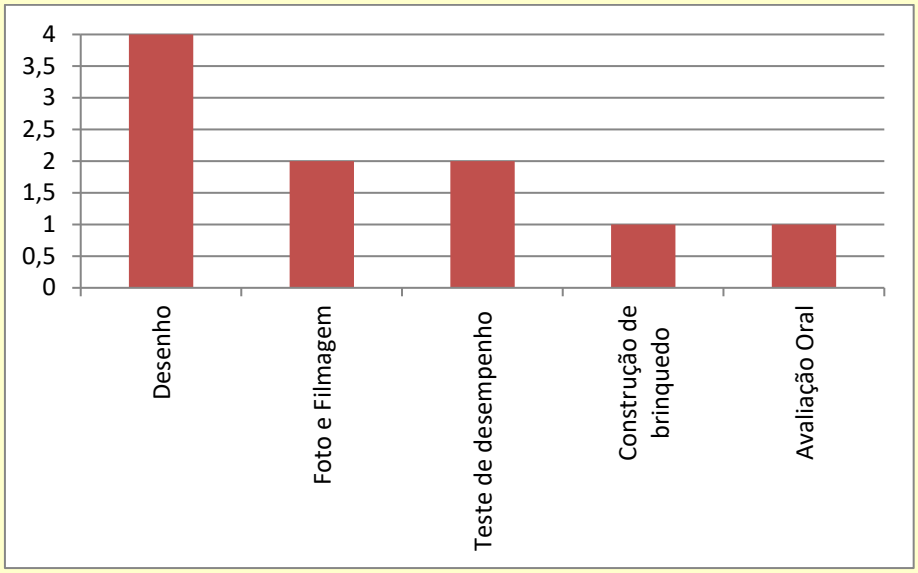
> A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer antes ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

A avaliação diária foi um dos métodos avaliativos frequente nas obras analisadas, onde este método avaliativo tem o papel não apenas quantitativo e sim formativo no qual a avaliação é utilizada para observar o entendimento dos alunos, tendo a partir dessa observação a apreensão da realidade. Frente a esses elementos o professor pode intervir, com novos métodos e planejamentos para desenvolver essa realidade. A avaliação, então, ocorre de forma contínua e deve ser frequente em todas as aulas.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E UMA (RE)CONSTRUÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Ao realizar a frequência temática das obras selecionadas, foi possível verificar a existência de avaliações não habituais, conforme demostra o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2- Frequência temática das avaliações não habituais.



Fonte: elaboração própria (2016)

Essa maneira não habitual de se avaliar a educação física escolar justifica-se a partir do momento que se entende que a educação física tem suas especificidades enquanto área de conhecimento, pois é uma disciplina que coloca o corpo em movimento onde se privilegia o fazer.

> Porém o fato de a Educação Física privilegiar a dimensão do *fazer com* não exclui a possibilidade de se materializar o *saber-domínio* em *saber-objeto*, embora essa não seja sua especificidade nem tampouco seu objetivo(...) " (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 899)

Nesse processo de se objetivar as avaliações é que se buscam novas alternativas para a avaliação na educação física.

Foi identificado nos artigos o relato de alguns professores das series iniciais uma maior utilização de imagens como um dos métodos de avaliação, desenhos, fotos e filmagens a fim de registrar os saberes que ocorreram. A utilização de desenhos é justificada pelo fato de que alguns alunos ainda não possuem o domínio da linguagem escrita, e através do que foi desenhado o professor consegue objetivar e fazer uma reflexão/ação acerca do que foi apreendido por esse aluno "[...] apresentando-as por escrito e com desenhos. O professor poderá avaliar assim a compreensão do mecanismo e das regras do jogo por parte das crianças, bem como sua capacidade de simbolização [...]" (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 80).

Essa avaliação foi a fim de identificar o que foi compreendido pelos alunos quanto às regras e capacidade de simbolização. É importante lembrar que a avaliação deve estar sempre em consonância com os objetivos que o professor deseja alcançar em suas aulas.

Já as fotos e filmagens são utilizados a fim de se criar uma memória de percurso e recriação de experiências, capturar o momento e tentar identificar a ação e analisar a realidade. Vale ressaltar que esses mecanismos são usados juntos com outros dispositivos, como o desenho, diário de educação física, auto avaliação a fim de "fornecerem indícios do modo como os praticantes se apropriam dos saberes escolares" (SANTOS; MAXIMIANO, 2013, p. 892). Santos et al., (2014) apontam para a necessidade de mais estudos em relação as avaliações iconográficas (fotos, desenhos e filmagens), por identificar a falta de material que norteiem os professores em trabalhar com esses métodos avaliativos.

A construção de brinquedo foi encontrada em apenas um dos artigos numa perspectiva de mais uma possibilidade de tentar se identificar o que os alunos têm apreendido durante o trimestre. Esse método participaria do conjunto de avaliações principalmente para os alunos do primeiro e segundo ano que ainda não tem o domínio da palavra. Para Luckesi (2011) ao avaliar, o professor também avalia o seu trabalho e o mesmo não deve se prender as dificuldades encontradas, não é porque o aluno não escreve ou não ler que ele deixaria de ser avaliado. Ademais, há ainda os alunos que encontram dificuldades de se expressar e esses métodos avaliativos não habituais podem sem uma maneira de superar esses desafios.

Em relação à avaliação oral Abreu e Masetto (1990, p. 100) afirmam que ela

> Pode servir para avaliar além dos conhecimentos, as opiniões, os julgamentos, as habilidades de expressão oral, e ainda a organização de ideias, as soluções criativas, entre outras. Mas possui limitações, como o alto grau de subjetividade, a questão da simpatia entre examinador e examinado e as próprias reações dos alunos, como bloqueios na hora de responder.

A avaliação oral se mostra eficiente no que se refere a avaliação da desenvoltura oral, soluções rápidas, organização e verbalização das ideias, além da capacidade reflexiva e crítica dos alunos, porém também tem suas fragilidades no âmbito de algumas variáveis relacionadas ao próprio julgamento avaliativo e a mensuração do valor das respostas entregues pelos alunos.

CONCLUSÃO

Ficou evidenciada no estudo feito a necessidade de se aplicar uma avaliação para crescimento tanto do aluno quanto do professor, pois avaliar é uma via de mão dupla, onde o professor avalia e é avaliado e essa avaliação auxilia o processo de ensino. Vários foram os

métodos encontrados para a avaliação na educação física escolar, isso ocorre por conta das especificidades e diferenças da educação física em relação as outras disciplinas.

Para avaliar seja na educação física ou em qualquer outra disciplina é necessária uma visão da avaliação, não como um artifício punitivo, mas sim para o crescimento de todos os envolvidos. Foram encontrados 13 métodos avaliativos na educação física escolar, mas isso ainda não se faz suficiente devido à falta de estudo em alguns dos métodos avaliativos, então existe a necessidade de novas pesquisas em relação à avaliação na educação física escolar, para auxiliar os professores nessa tarefa que por vezes não cumpre com os rigores e com as variáveis de uma real avaliação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em educação física: um desafio. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo. Scipione, 1997.

FREITAS, Luiz. Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? Revista Pátio - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação - Fevereiro à Abril de 2000. Artmed Editora S.A.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. Cripiano Carlos Luckesi. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições/Cripiano Carlos Luckesi. 19º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELHEM, André. Modelos de avaliação escolar utilizados em sala de aula - uma análise nos cursos de administração na universidade federal do espírito santo (ufes) e de uma faculdade particular: insumos para o aperfeiçoamento da gestão educacional. Rio de Janeiro. 2002

MELO, Sumara Wedja da Silva. Professores e métodos avaliativos: pontos e contra pontos. UFRPE. 2013

MENDES, Rui. et al. Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. 2012. Exedra, nº 6.

RITA, Maria Leal da Silveira Barbosa; PINHO, Angélica Rocha Martins. AVALIAÇÃO: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem. Revista Catolica, Uberlândia, MG, v. 3, n.5 - jan/jul. 2011.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. Ministério de educação. Departamento do Ensino Básico 2002

GT 4 – FORMAÇÃO, IDENTIDADE, PROFISSÃO E CONDIÇÃO DOCENTE

Estudos teóricos e metodológicos relacionados à identidade dos professores e às práticas e experiências educativas vivenciadas por ele ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Políticas públicas e condição do trabalho docente nos dias atuais. Os desafios e as perspectivas da profissionalização.

Coordenadoras: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes e Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O MUSEU EM FOCO

Nilzilene Imaculada Lucindo

Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais

nilzilenelucindo@yahoo.com.br

RESUMO

O texto apresenta o recorte de uma pesquisa que teve por objetivo discutir acerca da formação de Pedagogos para atuar em espaços não escolares, enfatizando o museu com um desses campos de atuação. Este trabalho buscou caracterizar o perfil dos licenciandos; levantar as áreas em que um pedagogo pode atuar; verificar se os licenciandos conhecem o Projeto Político Pedagógico do seu curso, a ênfase desse e as áreas em que deverão realizar o estágio; averiguar se o museu constitui-se um campo de atuação do pedagogo e quais atribuições o profissional poderia desenvolver nesse espaço. A investigação de abordagem qualitativa fundamentou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo cujos dados foram coletados durante o Encontro de Formação de Pedagogos "O Pedagogo no Museu", ação de extensão desenvolvida no MHNJB/UFMG. Os dados coletados dos 145 Licenciandos de Pedagogia foram tratados segundo a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que para os licenciandos, o pedagogo pode atuar em espaços escolares e não escolares; 57,9% disseram conhecer o PPP do curso e a maior parte indicou a escola como campo de estágio. Para 96,6% dos licenciandos o museu se constitui um campo de atuação do pedagogo, sendo as atribuições mais destacadas a elaboração e supervisão de projetos; a proposição de atividades lúdicas, palestras, oficinas, cursos e seminários; a mediação; a formação de mediadores e de professores. O estudo evidenciou que o trato dado aos espaços não escolares na formação do pedagogo ainda é ínfimo e contribui para repensar a formação ofertada nesse curso.

Palavras-chave: Formação de Pedagogos. Atuação Profissional. Espaços não escolares. Museus.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) estabeleceram a docência como a base de formação do pedagogo. Embora as diretrizes tenham enfatizado a docência, essa se apresenta no texto legal em sentido abrangente, sinalizando que não se refere apenas ao ato de dar aulas. De acordo com Aguiar *et al* (2006, p. 830) "o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares [...]" (AGUIAR *ET AL*, 2006, p.830). Partindo dessa concepção, as diretrizes evidenciam outros possíveis espaços de inserção do

pedagogo e recomendam que o curso também propicie conhecimento sobre o espaço não escolar, já que "o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a [...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares" (BRASIL, 2006, p.2).

Libâneo (2001; 2010a; 2011) atenta para o crescimento das práticas educativas em diversos espaços e declara que estamos vivendo em uma sociedade pedagógica. Na visão de Libâneo e Pimenta (2011) além da escola, há outros campos de inserção profissional do pedagogo, pensamento do qual também comunga Aquino (2011), Fireman (2006), Freitas (2012) e Frison (2006) que investigaram o trabalho do pedagogo em espaços não escolares.

Este trabalho buscou caracterizar o perfil dos licenciandos; levantar as áreas em que um pedagogo pode atuar; verificar se os licenciandos conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) do seu curso, a ênfase desse e as áreas em que deverão realizar o estágio; averiguar se o museu constitui-se um campo de atuação do pedagogo e quais atribuições o profissional poderia desenvolver nesse espaço. Trata-se do recorte de uma pesquisa[1] que teve por objetivo discutir acerca da formação de Pedagogos para atuar em espaços não escolares, enfatizando o museu como um desses campos de atuação.

Em virtude do contexto social em que estamos inseridos, permeado por práticas pedagógicas e das diretrizes em vigor se justifica o estudo dessa temática. Além disto, busca-se com esta pesquisa, colaborar com as investigações sobre o curso de Pedagogia e, especificamente, sobre a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares.

MARCO TEÓRICO

O curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) e tinha por finalidade formar o Bacharel em Pedagogia, profissional apto a atuar como Técnico/Especialista de Educação e o Licenciado em Pedagogia que atuaria como professor no ensino secundário e nas Escolas Normais com a formação dos professores do ensino primário. Mais tarde, o curso sofreu as alterações impostas pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 (BRASIL, 1963) e nº 252/69 (BRASIL, 1969) e pela Resolução CNE nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

O Parecer CFE nº 251/62 preservando a configuração inicial do curso, alterou apenas o currículo estabelecendo uma base comum e outra diversificada e a duração do curso que passou para quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. O Parecer CFE nº 252/69 introduziu as habilitações de supervisão, orientação, administração e inspeção

escolar à habilitação já existente que formava o professor para atuar no Ensino Normal. A Resolução CNE nº 1/2006 extinguiu as habilitações criadas anteriormente pelo Parecer CFE nº 252/69, definiu a docência como base de formação do pedagogo, mas também apresentou inúmeras possibilidades de atuação para o Licenciado já que o curso de Pedagogia aplica-se

> à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p.6).

Pesquisadores (GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2010b;PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010; PIMENTA, 2014) que analisaram a formação ofertada à luz dessa resolução têm ressaltado as dispersões, fragilidades e lacunas presentes na formação dos pedagogos. Em função da abrangência proposta, uma formação tem se sobressaído em detrimento de outra, apresentando indícios de que ora é formado o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, ora o professor de Educação Infantil e ora o gestor. Pimenta (2014) desenvolveu uma pesquisa que analisou os currículos dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. Segundo a pesquisadora,

[1]A referida pesquisa está associada a uma ação extensionista - Encontro de Formação de Pedagogos "O Pedagogo no Museu" - desenvolvida no Museu de História Natural e Jardim Botânico (MHNJB) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa ação foi implementada em 2015 com vistas a atender a demanda apresentada em 2014 por Licenciandos de Pedagogia em conhecer as práticas educativas do MHNJB. Seu objetivo consiste em ampliar o conhecimento dos licenciandos e pedagogos sobre as ações educativas do MHNJB e como objetivos específicos, busca expandir o conhecimento sobre os museus; apresentar o MHNJB como um possível *locus* de atuação do pedagogo; diversificar as atividades científico-culturais das quais os alunos devem participar; proporcionar aos pedagogos em exercício conhecimento sobre as potencialidades do MHNJB visando auxiliá-los na proposição de atividades junto aos docentes; estimular a produção do conhecimento sobre a atuação do pedagogo no museu a partir da socialização dos resultados da ação proposta. O Encontro de Formação Pedagogos tem duração de 8 horas e sua programação inclui palestras, visitas aos espaços expositivos, caminhadas pelas trilhas do museu, oficinas e trabalhos em grupos.

> as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da pedagogia e a redução da pedagogia à docência. Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os anos iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil (PIMENTA, 2014, p.17).

O estudo de Cabrera (2013) investigou qual o trato e o espaço dados aos espaços não escolares na formação do pedagogo. Como resultado, Cabrera registra que o foco do curso ainda está voltado para a atuação no espaço escolar, no âmbito da Educação Básica e explicita a necessidade de capacitar esse profissional para atuar em qualquer local onde houver uma ação educativa, assim como expressam Libâneo e Pimenta (2011). Libâneo declara que "[...] não deixa de ser surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica" (2010a, p.28).

Libâneo considera a "educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades" (2010a, p.26). Ao tratar do caráter pedagógico da sociedade em que vivemos, Libâneo afirma que:

> Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares. Há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e, também, na criação e elaboração de jogos, brinquedos. [...] Nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço [...] (2010a, p.27).

Aquino (2011), Fireman (2006), Freitas (2012), Frison (2006) e Machado (2014) investigaram o trabalho do pedagogo em espaços distintos do escolar e do sistema de ensino.

O trabalho do pedagogo no contexto hospitalar, conforme descreve Aquino (2011) "é assistir à criança e ao adolescente hospitalizado em seu desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo" (p.100). Já na Área de Saúde Mental, o trabalho volta-se para o acompanhamento de pessoas com algum comprometimento mental. Nesse caso, o pedagogo integra uma equipe multidisciplinar e sua atividade consiste em ministrar oficina lúdico-cognitiva que se vale de jogos recreativos, dramatizações e teatros (AQUINO, 2011).

De acordo com Fireman, na saúde, as atividades estão relacionadas com o planejamento e execução de programas de orientação e educação preventiva; nos hospitais o foco volta-se para o acompanhamento e reforço escolar, incluindo também as atividades lúdicas; em empresas o trabalho centra-se na coordenação e desenvolvimento de projetos educacionais, a elaboração de programas de avaliação de desempenho, pesquisa, seleção de cursos e projetos, orientação de funcionários para os cursos ministrados e organização das atividades de estágio; nos sindicatos a atuação do pedagogo se dá no planejamento, coordenação e execução de projetos de educação, qualificação e requalificação com vistas à

manutenção da empregabilidade; no turismo, o trabalho visa o desenvolvimento de atividades educativas que proporcionam o conhecimento da localidade, de sua história e cultura (FIREMAN, 2006). A autora ainda destaca o trabalho do profissional de Pedagogia nos museus, clubes recreativos e em outras atividades relacionadas à educação e formação.

Freitas investigou o trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará e identificou que há pedagogos atuando em diversos estados na área jurídica. Dentre as atividades do pedagogo descritas pela autora, encontram-se a elaboração de estudos de caso, laudos, pareceres e avaliações de acordo com as necessidades do juízo; a realização de entrevistas com menores e seus tutores; as visitas domiciliares com vistas a obtenção de informações da situação psicossocial dos menores; o desenvolvimento de estudos sociais, dentre outras, entretanto, esse trabalho pode variar em função da unidade de lotação já que os profissionais estão lotados em diversas varas (FREITAS, 2012).

Frison (2006) registra que o trabalho do pedagogo em organizações tem como foco a formação e a capacitação dos trabalhadores, a educação nos ambientes organizacionais. O pedagogo, segundo Frison (2006), ocupa-se da organização das práticas educativas, com o desenvolvimento de programas de formação e o acompanhamento do desempenho de pessoas, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Machado (2014) toma como *locus* de investigação as empresas que vendem serviços de capacitação à distância – espaços de educação corporativa. Os sujeitos de sua pesquisa

atuam como analista educacional, designer instrucional e uma é proprietária de uma empresa de Educação a Distância. Embora eles detenham cargos diferentes, Machado conclui que

> [...] o analista educacional atua como referência nas questões educacionais da empresa, uma vez que presta consultoria para todos os profissionais que precisem de apoio pedagógico, incentivando a formação continuada e a busca por conhecimentos. Os analistas educacionais estão envolvidos em todo o processo de criação de um curso a distância, desde o momento em que ele é projetado, sugerindo os melhores formatos e as melhores estratégias educacionais para cada público-alvo, até o momento em que a solução final é entregue ao cliente, acompanhando o andamento dos cursos e diagnosticando possíveis falhas, para que não se instalem problemas e dificuldades na aprendizagem dos alunos. Já o *designer* instrucional tem atividades ligadas ao desenvolvimento de materiais instrucionais dos mais variados assuntos; geralmente não é um especialista no assunto (existe um conteudista que é o responsável por definir o conteúdo), mas é quem define a melhor maneira de organizar e criar um curso a distância para cada perfil de aluno (2014, p.103-104).

Os referenciais citados demonstram a constituição do curso de Pedagogia, os embates que perpassam a formação de pedagogo e evidenciam outros espaços em que ocorrem processos de ensino e aprendizagem e que demandam a atuação de um educador. Explicitam ainda a necessidade de uma formação que prepare o pedagogo para atuar além da sala de aula.

METODOLOGIA

A investigação, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fundamentou-se uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo cujos dados foram coletados por meio de um questionário durante o Encontro de Formação de Pedagogos "O Pedagogo no Museu", realizado no ano de 2016 e dos quais participaram 190 sujeitos. Foram devolvidos 163 questionários e desses, 145 (88,9%) foram respondidos por Licenciandos; 13 (8%) por profissionais de Pedagogia e 5 (3,1%) por professores. Neste estudo, a ênfase recaiu sobre os dados coletados dos 145 Licenciandos de Pedagogia, os quais foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O perfil dos licenciandos

Dos 145 licenciandos que foram sujeitos dessa pesquisa, 93,1% são do sexo feminino, o que confirma que a presença das mulheres no curso de Pedagogia é maciça, tal qual já foi apontado por Gatti e Barretto (2009, p. 162) que registram que "as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia [...]". Os estudantes, em sua maioria, 47,6%, possuem idade entre 18 e 25 anos e se encontram na faixa etária ideal para se realizar a graduação (18 a 24 anos), segundo Gatti e Barretto (2009).

Os sujeitos da pesquisa provêm, em sua maioria, 52,5%, de instituições de ensino superior (IES) privada, mas também estiveram presentes acadêmicos de IES federal e estadual. Pimenta (2014), Leite e Lima (2010) ressaltam que a maioria dos cursos de Pedagogia está concentrada nas IES privadas. Outra explicação para a maior participação de alunos de IES privada pode estar relacionada com a preocupação dessas instituições em possibilitar aos licenciandos maior conhecimento sobre os espaços não escolares ou ainda, sinalizar que

participar desse tipo de atividade é importante por si tratar de uma forma de suprir um déficit de disciplinas do currículo que tratariam desse conhecimento.

Participaram licenciandos de todos os períodos, mas a maioria, 27,6%, está matriculada no 1º período, sendo significativo também o número de alunos do 4º (22,7%) e 3º período (15,9%). A procura por essa atividade pode ser justificada em função das disciplinas que estão sendo ofertadas no curso e visam propiciar conhecimento sobre os espaços não escolares e/ou possibilitar uma visão mais ampla do campo educacional.

Dos participantes, 69,7% cursaram o ensino médio sem habilitação profissional; 13,8% cursaram o Magistério e 12,4% informou ter outra formação em nível médio. Verifica- se que 93,2% ingressou na universidade nos últimos 6 anos. Dos 145 licenciandos, 46,9% já trabalham na área de educação; 29% não trabalham e 24,1% trabalham em outra área.

As áreas em que um pedagogo pode atuar

Os licenciandos citaram vários campos em que um pedagogo poderia atuar. Eles utilizaram termos distintos para exemplificar espaços com características similares como “espaços formais de educação” e “espaços escolares”, bem como “espaços não formais” e “espaços não escolares”. Embora façam menção aos espaços não escolares, as DCN’s não conceituam essa categoria. De acordo com Gohn

> Na educação formal estes espaços são os do território das escolas [...]. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) (GOHN, 2006, p.29).

Ao tratar das modalidades da prática educativa, Libâneo assim se posiciona:

> Educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. [...] Educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação (LIBÂNEO, 2010a, p.31).

Nas respostas dos sujeitos da pesquisa[2], ora aparecem citados os espaços e locais de atuação, ora os níveis e modalidades de ensino; ora as atribuições que caberiam ao pedagogo.

> A27. Pedagogia empresarial, área hospitalar, escola indígena e do campo, escolas e creches e na gestão.
>
> A46. Docência, gestão, área hospitalar, empresas, organização não governamental, museu, asilo, sistema prisional.
>
> B2. Nas diversas áreas do ensino, na indústria e demais áreas onde se pretende a equação entre o saber e o fazer.
>
> B12. Jornais, produção de material informativo, criação e elaboração de jogos, sala de aula, gestão, museus, hospitais, etc.
>
> C12. Escolas, empresas, hospitais, museus, casas de reabilitação de menores infratores, etc.
>
> C37. Em ambientes escolares e não escolares em que estejam presentes práticas educativas.

Abaixo é apresentada uma sistematização das áreas relacionadas pelos licenciandos:

> Administração / Gestão; Aeronáutica; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Área Ambiental; Asilos; Autônomo / Consultor; Coordenação pedagógica; Creches / Educação Infantil; Editoras; Educação Especial / Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Escolas; Escolas do Campo; Escolas Indígenas; Espaços formais e não formais de educação; Espaços não escolares; Extensão; Fabricação de brinquedos pedagógicos; Fábricas e Indústrias; Igrejas; Inspeção Escolar; Jardins Botânicos; Museus; Organização Não Governamental (ONG); Órgãos de Trânsito; Orientação Educacional; Parques; Patrimônio Histórico; Pedagogia Empresarial; Pedagogia Hospitalar; Pesquisa; Presídios / Penitenciárias; Polícia; Psicopedagogia; Recursos Humanos; Sala de aula / docência; Secretarias de Educação; Sindicatos; Área Social; Supervisão; Terceiro Setor; Turismo; Universidades.

As áreas, os espaços e as funções mais destacadas foram a Pedagogia Hospitalar citada por 111 sujeitos; a Pedagogia Empresarial (99); a Pedagogia Escolar (74); os Museus (58); a Administração / Gestão (33); a Sala de aula / Docência (29); as Creches / Educação Infantil (16); as ONG's (15) e a Supervisão e Coordenação Pedagógica, cada uma com 14 indicações.

Leite e Lima (2010), a partir de dados do INEP/MEC, caracterizarem a realidade dos cursos de Pedagogia existentes no Brasil. Dentre os achados, elas revelaram que

> Constatamos vinte e três categorias referentes a tipos de habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia no ano de 2006, no Brasil, o que demonstra a grande diversidade de formação neles realizada e a ausência de uma identidade política e pedagógica para o profissional formado nesse curso (LEITE; LIMA, 2010, p. 83).

As respostas explicitam as perspectivas que os licenciandos possuem acerca dos campos de inserção do pedagogo e deixa claro que para eles esse espaço não se restringe à

escola. A visão que os licenciandos detêm vai ao encontro do pensamento dos autores já referenciados e é similar à concepção de Libâneo e Pimenta (2011), os quais entendem

> que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; as áreas de saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.36).

O conhecimento dos licenciandos sobre o Projeto Político Pedagógico do seu curso, a ênfase desse e as áreas em que deverão realizar o estágio

Em relação ao conhecimento sobre o PPP do curso, 57,9% dos licenciandos disseram conhecer o PPP; 35,9% relataram não conhecê-lo e 6,2% não responderam a essa questão. Nessa mesma questão, os licenciandos também foram consultados sobre qual a ênfase dada no curso, sendo que a maior parte deles ressaltou que essa ênfase está na docência.

> A14. Sim, anos iniciais do ensino fundamental, ensino infantil e gestão escolar.
> A30. Sim, a docência, mas não deixa de nos mostrar o leque de possibilidades.
> B8. Não. As áreas de docência e gestão.
>
> B13. Sim. Enfatiza a escolar, apesar de termos no currículo, disciplinas que abordam outras áreas de atuação.

[2] Visando preservar a identidade dos sujeitos, eles foram identificados conforme a data dos Encontros: A- Participantes de 21/05; B- Participantes de 25/06; C- Participantes de 05/11; D- Participantes de 12/11/16.

> C9. Não conheço a fundo, sei que o PPP enfatiza a formação para atuação em sala de aula e a pesquisa.
>
> C35. Enfatiza a atuação do pedagogo como docente, mas dá uma base para atuar em diversos campos não escolares.
>
> D7. Brevemente. Precisamente espaços escolares, mas não deixa de ressaltar os não escolares.

Embora a ênfase do curso esteja concentrada na docência, o que pode ser justificado em função da própria diretriz que regulamenta o curso de Pedagogia, outras áreas, como também está proposto na legislação, foram explicitadas pelos sujeitos. Essas áreas de atuação são "Docência / sala de aula; Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Escolar; Pesquisa; Espaços não escolares; Educação de Jovens e Adultos; Área Educacional / Pedagogia Escolar; Área Social; Área Empresarial / Pedagogia Empresarial; Área Hospitalar / Pedagogia Hospitalar".

Pelas respostas obtidas constata-se que o trato dado aos espaços não escolares na formação desses licenciandos é ínfimo e que a ênfase do curso recai na pedagogia escolar, na docência para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, confirmando os estudos de Cabrera (2013) que evidencia que a formação do profissional de Pedagogia ainda está voltada para a atuação nos espaços escolares.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 05/05, o projeto político pedagógico deve abranger áreas ou modalidades de ensino de modo a propiciar aos licenciandos o aprofundamento dos estudos, sempre tendo a docência como base de formação. Assim, considerando os interesses e demandas locais e regionais,

> poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnicoracial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (BRASIL, 2005, p.10).

Ao analisarem as características gerais do curso de Pedagogia, Gatti e Nunes (2009) destacaram a diversidade de nomenclaturas das disciplinas desse curso, o que também foi ressaltado por Pimenta (2014). Gatti e Nunes (2009) agruparam as disciplinas e enquadraram as disciplinas referentes a áreas de atuação (nível de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, educação em contextos não escolares) na categoria que denominaram "Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas".

Segundo foi constatado pelas autoras, “alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais [...] (GATTI; NUNES; 2009, p.22). Pimenta (2014) enquadrou os conhecimentos relativos aos espaços não escolares na categoria “Conhecimentos relativos à Gestão Educacional” e registrou que tanto a carga horária quanto o quantitativo de disciplinas destinadas a esses é pouco representativo, concluindo “que pelos dados encontrados a formação do gestor, tanto para os contextos escolares como para os não-escolares se encontra bastante comprometida nos cursos investigados” (PIMENTA, 2014, p.8).

Quanto às áreas de realização do estágio, os licenciandos citaram as seguintes: Áreas de educação não formal / Espaços não escolares; Educação Infantil; Empresas; Ensino Fundamental – anos iniciais; Escolas; Gestão Escolar; Hospitais; Museus; Ensino Médio / Magistério; Sala de aula / docência; Educação de Jovens e Adultos; Creches / UMEIS (Unidade Municipal de Educação Infantil); ONG; Escolas Especiais; Educação Inclusiva; Secretaria; Abrigos; Projetos Sociais; DENIT; BH Trans; Casa de Semi-Liberdade / Presídios), sendo a escola, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, as mais destacadas. Esses dados demonstram o cumprimento do estabelecido na DCN, que define a realização de 300 horas de estágio, devendo essas ocorrerem, prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo ainda ser contempladas outras áreas em consonância com o projeto político pedagógico da instituição.

O museu como campo de atuação do pedagogo

Ao serem perguntados se o museu se constitui um campo de atuação do pedagogo, 96,6% dos licenciandos disseram sim e 3,4% não responderam. Os excertos abaixo ilustram a concepção dos licenciandos e algumas das atividades e atribuições do pedagogo no museu.

> A36. Sim, o pedagogo pode atuar na área de orientação, monitoria, na construção e execução de atividades que envolvam esse espaço.
>
> B25. Sim. Na elaboração de projetos e programas que incentiva os cidadãos a ingressar com mais freqüência neste espaço.
>
> C11. Sim, o pedagogo pode atuar em um museu. Esse profissional pode desenvolver atividades como: contação de histórias, brincadeiras e também pode atuar na coordenação e organização de projetos e visitas, sendo atividades voltadas de acordo com cada público e faixa etária.
>
> C22. Sim. Visitas guiadas ou monitoradas, programas de atendimento e formação de professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filmes e vídeos, práticas

> de leitura e contação de histórias, colônia de férias, formação de monitores, seminários, desenvolvimento de pesquisas, estágios e outros projetos.
>
> C44. Sim. Esse profissional pode realizar, planejar, promover, elaborar, dar suporte, avaliar e orientar tudo que esteja relacionado às práticas educativas dentro do museu.

De forma sistematizada, são atribuições e atividades que o pedagogo poderia desenvolver no museu, segundo os licenciandos:

> Aulas Passeio; Avaliação das atividades educativas; Contação de História / Práticas de Leitura; Coordenação / Orientação de monitores; Coordenação Pedagógica; Desenvolvimento de Pesquisas; Divulgação do trabalho do pedagogo; Elaboração / Supervisão de projetos; Elaboração de roteiros para visitas / organização de visitas; Formação de funcionários / corpo técnico; Formação de monitores / mediadores; Formação de professores; Gestão de Pessoal / Recursos Humanos; Mediação; Orientação metodológica e didática na formulação de atividades, panfletos e questionários; Planejamento, organização, execução e coordenação das atividades educativas; Produção de material didático; Proposição de aulas expositivas, atividades lúdicas, palestras, oficinas, gincanas, cursos, seminários, dinâmicas de grupos; Proposição e desenvolvimento de práticas pedagógicas; Realizar agendamento e instruir as visitas; Supervisionar e orientar estagiários.

As atribuições e atividades mais destacadas pelos sujeitos da pesquisa foram: a Elaboração / Supervisão de projetos (45); a Proposição de aulas expositivas, atividades lúdicas, palestras, oficinas, gincanas, cursos, seminários, dinâmicas de grupo (25); a Coordenação Pedagógica e a Mediação (16); a Formação de monitores / mediadores (14) e a formação de professores (13). Constata-se que elas se aproximam das práticas educativas que ocorrem nos museus e foram descritas por Falcão:

> visitas “orientadas”, “guiadas”, “monitoradas” ou mesmo “dramatizadas”, programas de atendimento e preparo dos professores, oficinas, cursos e conferências, mostras de filme, vídeos, práticas de leitura, contação de histórias, exposições itinerantes, além de projetos específicos desenvolvidos para comemorar determinadas datas e servir de suporte para algumas exposições. Além dos materiais educativos e informativos editados com a finalidade de servir a estas práticas, tais como: edição de livros, jogos, guias, folders e folhetos diversos, folhas de atividades, kits de materiais pedagógicos, áudio-guide (guia auditivo), aplicativos multimídia, CD-ROM, site institucional na internet, etc (2009, p.16).

Se aproximam também daquelas elencadas por Delicado (2013) ao apresentar as atividades ofertadas pelos setores educativos dos museus de ciência de Portugal: disponibilização de programas dirigidos a professores (cursos de formação, ações de preparação de visitas, publicações para professores); oficinas pedagógicas; saídas de campo; comemoração de dias especiais; visitas; jogos pedagógicos; colóquios; debates; atividades

laboratoriais; etc. As respostas relacionadas ainda estão em consonância com o artigo 4º das diretrizes que trata da atuação do pedagogo em atividades voltadas para o planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas, tanto no âmbito escolar quanto no não-escolar. É relevante salientar que as atividades educativas desenvolvidas no museu estão centradas no acervo e serão desenvolvidas em equipe com os demais profissionais que atuam na instituição, como apontaram Fireman (2006), Aquino (2011) e está descrito no artigo 5º das DCN que estabelece que o egresso do curso deverá estar apto a "desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento" (BRASIL, 2006, p.2).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao caracterizar os sujeitos da pesquisa, foi constatado que eles são, em sua maioria, do sexo feminino, com idade entre 18 e 25 anos, oriundos de instituições de ensino superior privada, matriculados no primeiro período do curso de Pedagogia. Eles cursaram o ensino médio sem habilitação profissional e ingressaram na universidade nos últimos 6 anos.

Quanto aos campos de atuação do pedagogo, os licenciandos citaram vários, sendo as áreas, os espaços e as funções mais destacadas a Pedagogia Hospitalar, a Empresarial, a Escolar; os Museus; a Administração / Gestão; a Docência; a Educação Infantil; as ONG's e a Supervisão e Coordenação Pedagógica. As respostas deixaram claro que para eles o espaço de atuação do pedagogo não está restrito à escola, embora a formação enfatize mais essa área.

Os resultados da investigação revelaram que 57,9% dos licenciandos conhecem o PPP do seu curso, contudo, há um percentual significativo que desconhece, demonstrando a relevância das IES dar maior visibilidade desse para os acadêmicos. Os dados indicam que a ênfase do curso está na pedagogia escolar, na docência para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, tal como propõe a diretriz em vigor, mas, outras áreas de atuação foram explicitadas. A escola, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil foram as áreas de realização do estágio mais destacadas, embora, outros contextos também foram relacionados pelos acadêmicos.

Para 96,6% dos licenciandos o museu se constitui um campo de atuação do pedagogo, sendo as atribuições mais destacadas a elaboração e supervisão de projetos; a proposição de atividades lúdicas, palestras, oficinas, cursos e seminários; a mediação; a formação de mediadores e de professores.

Os achados indicaram que os licenciandos possuem uma visão clara acerca dos diversos campos de atuação do pedagogo, pois concebem que esse profissional pode atuar também em espaços não escolares, sendo um desses, os museus. Constatou-se ainda que o trato dado aos espaços não escolares na formação do pedagogo é ínfimo. Esses dados contribuem para repensar a formação que é ofertada no curso de Pedagogia e nos levam a refletir sobre o profissional que está sendo e deverá ser formado nesse curso, o qual deverá estar apto a assumir diversas atividades, atribuições e especializações em diferentes espaços.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. *et al*. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2011. Disponível em:

<http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3425/texto%20completo.pdf?sequence=1&is Allowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 251/62. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In:* **Documenta.** nº 11. Jan.-Fev. 1963. 59-66p.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In:* **Documenta.** nº 100. Abr. 1969. 101-139 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2005 de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_ 05.pdf>. Acesso em 26 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 06 abr. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939- 349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 set. 2013.

CABRERA, Débora. **Os espaços não escolares na formação do pedagogo**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1026063#>. Acesso em: 11 jun. 2017.

DELICADO, Ana. O papel educativo dos museus científicos: públicos, atividades e parcerias. **Ensino Em-Revista,** Uberlândia, v.20, n.1, p. 43-56, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23208/12749 >. Acesso em 02 jun. 2017.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de memória. *In*: Salto para o Futuro. **Museu e escola:** educação formal e não-formal. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FIREMAN, Maria Derise. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2012. Disponível em: < http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/dissertriane.pdf>. Acesso em 28 abr. 2017.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará:** os desafios da inovação no exercício profissional. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/314/1/MariaDeriseFireman.pdf>. Acesso em 28 abr. 2017.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. 2006. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006. Disponível em: < http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2006-12-20T134138Z-211/Publico/385720.pdf>. Acesso em 28 abr. 2017.

GATTI, Bernardeti Angelina. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil***:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

_____.; NUNES, Marina Muniz Rossa. (orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

Disponível em: < https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+par a+o+Ensino+Fundamental:+estudo+de+curr%C3%ADculos+das+licenciaturas+em+Pedagogi a,+L%C3%ADngua+Portuguesa,+Matem%C3%A1tica+e+Ci%C3%AAncias+Biol%C3%B3 gicas>. Acesso em 05 jan. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em:

<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista,** Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar.** Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12 ed. - São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos***:* caminhos e perspectivas. *3.* ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 63-100.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010b.

Disponível em: < http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In:* PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. *3.* ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

MACHADO, Monike Caroline Zirke. **Pedagogos nos espaços corporativos de educação**: identidades profissionais em (re) definição. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *In*: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em:

<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos séries iniciais do Ensino Fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1>. Acesso em: 03 mar.2015.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE-LUGARES DA ATUAÇÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho

fad.coordenação@gmail.com

Mestrado em Educação. Univás – Universidade do Vale do Sapucaí.

Fadminas – Faculdades Integradas Adventista de Minas Gerais.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar a relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores. Desenvolvida junto aos profissionais de uma rede confessional de ensino, o encaminhamento metodológico da investigação, de abordagem qualitativa, empregou a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos da rede. Nas entrevistas realizadas com dezoito profissionais – seis coordenadoras pedagógicas e doze professores -, foram observados elementos que possibilitaram refletir sobre a percepção das coordenadoras pedagógicas acerca de seu próprio trabalho e da relação do mesmo com a prática e com a formação das docentes, bem como possibilitaram investigar a percepção das professoras, sujeitos das ações de coordenação pedagógica, acerca do seu próprio trabalho e da relação com a coordenação pedagógica. Algumas professoras, possivelmente em resposta (BAKHTIN, 2003), solicitaram um acompanhamento mais diretivo do seu trabalho; já para outras professoras, a autonomia é fundamental. Observou-se do que foi levantado pela pesquisa que o encontro entre essas profissionais se dá na prática cotidiana e seus saberes podem, em partilha, ser ressignificados, em um entre-lugar construído na escola e na rede de ensino, o que se compreende, nessa pesquisa, como o sentido da formação profissional como processo dinâmico e contínuo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Docência; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a coordenadora pedagógica é um dos profissionais que pode mediar e contribuir na atuação das professoras, porém entram em coexistência diferentes aspectos que precisam ser revisitados na organização e execução de suas ações tendo como meta acompanhar as professoras e contribuir com as mesmas, em específico na sua formação.

A proposta de uma formação profissional continuada, na escola, consiste em propiciar que a professora reflita sobre sua prática dando novo significado a ela e que possa estruturar o

ensino visando à aprendizagem dos alunos (ORSOLON, 2012). Na perspectiva que assumimos nesta pesquisa, a formação é contínua, tem como referência o exercício da docência e o ambiente escolar que, em função da sua complexidade e das múltiplas relações que ali acontecem, é considerado espaço privilegiado da formação (NÓVOA, 1995; CANÁRIO, 2001).

A escolha do tema desta pesquisa e seu encaminhamento têm relação com as seguintes questões: Como as ações da coordenação pedagógica contribuem com a prática e a atuação das professoras? Que ações realizadas pelas coordenadoras são efetivamente formativas para as docentes? Como este processo formativo pode acontecer de forma contínua no ambiente escolar e com a participação das docentes?

A pesquisa foi realizada com profissionais de uma rede de ensino confessional com ampla atuação nacional e internacional, onde também atuo como coordenadora pedagógica. Partindo-se da ideia da coordenação pedagógica como articuladora de situações formativas para as professoras, ouvi educadoras e coordenadoras dessa mesma rede de ensino acerca do trabalho e das práticas adotadas; sobre as relações profissionais estabelecidas no interior da escola, bem como sobre sua formação profissional. A ideia de entrevistar dois diferentes grupos de profissionais se refere ao reconhecimento de que são atuações que guardam entre si estreita relação.

De lugares diferentes, no encontro da coordenadora e da professora se estabelece parceria e troca, o que chamamos neste trabalho de um entre-lugar53, o que consideramos ser um ponto de encontro entre a coordenadora e a professora que, mesmo assumindo posições diferentes, relacionam-se em um espaço-tempo em comum, o que proporciona uma possibilidade de um elo e construção contínua.

O objetivo da pesquisa foi investigar a relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores. São objetivos específicos: refletir sobre as práticas de coordenação pedagógica, identificando quais podem ser consideradas de fato formativas para os docentes; investigar a percepção dos

53O conceito de entre-lugar tem sido difundido pelos estudos interculturais e por algumas vertentes da Geografia, quando da análise de uma outra ideia de lugar e território. Nesta dissertação, porém, a ideia de entre-lugar que faço uso tem como referência a concepção de que a linguagem e a subjetividade (na verdade, uma inter-subjetividade) são constitutivas do sujeito. Nessa perspectiva, o entre-lugar seria o lugar do entre, da interlocução e da partilha.

coordenadores pedagógicos acerca de seu próprio trabalho e da relação do mesmo com a prática e com a formação das docentes; investigar a percepção das professoras, sujeitos das ações de coordenação pedagógica, acerca das mesmas e da relação com sua prática e formação.

Foram sujeitos da pesquisa seis coordenadoras e doze professoras54 que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na referida rede, em seis unidades escolares que se localizam na região sudeste do Brasil, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Escolhemos trabalhar com trio. Assim, para cada coordenadora, entrevistamos duas professoras que trabalham diretamente com ela, isto é, na mesma escola

METODOLOGIA

O encaminhamento metodológico teve como referência a abordagem qualitativa de pesquisa que se caracteriza pelo estabelecimento de relações entre o fenômeno ou situação investigada, o contexto e os sujeitos participantes, através de procedimentos que visam essas relações e seus significados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e levantamento de documentos da rede de ensino sobre formação profissional continuada de professores e coordenação pedagógica. Os dados levantados foram analisados visando a emergência de temas que sugiram a partir das falas de coordenadoras e professoras, tendo como referência as questões de pesquisa e o referencial teórico que serviu de base à investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Na pesquisa foram abordadas, ações que são consideradas pelas professoras e coordenadoras como formativas, dentre elas a que destacaremos neste tópico serão as Paradinhas pedagógicas. Trata-se de uma prática instituida pela rede, mas que no entanto cada profissional realiza da maneira que melhor lhe atender. Apresentaremos a visão da professora e da coordenadora sobre a mesma prática.

2 .1 As Paradinhas Pedagógicas

[54]Em função de que esses sujeitos são todas mulheres, serão denominadas neste texto, a partir deste trecho, professora(s) e coordenadora(s).

A rede em questão possui orientações comuns a todas as escolas e profissionais e, entre essas orientações, é solicitado da coordenação pedagógica momentos de acompanhamento e diálogo com os professores, seja individualmente ou no coletivo. A "Paradinha Pedagógica" acontece, na maioria das vezes, de forma individual, ou seja, é um momento entre a professora e a coordenadora.

A Paradinha Pedagógica é a oportunidade de parar; é um tempo que a coordenadora pedagógica dedica para assistir o professor, atendê-lo, auxiliar e acompanhar o seu trabalho. Essa prática acontece em alguns casos de forma sistemática e em outros de forma mais espontânea. Algumas escolas adotam o formato quinzenal, outras semanal, e esta periodicidade varia de acordo com cada realidade, mas sempre com o objetivo de criar um vínculo através do acompanhamento do professor.

A orientação dada pela rede é que se realizem momentos entre as professoras e coordenadoras, mas não existe um formato determinado para esses encontros. As Paradinhas Pedagógicas, quando individuais, acontecem entre a coordenadora e a docente e, quando coletivas, reúnem todas as professoras e, em alguns casos, a equipe de gestão da escola, estando entre os profissionais, o diretor.

2.1.1 As paradinhas pedagógicas na percepção das coordenadoras

A Paradinha Pedagógica é a oportunidade de parar; é um tempo que a coordenadora pedagógica dedica para assistir o professor, atendê-lo, auxiliar e acompanhar o seu trabalho. A coordenadora Vera, da escola A, fala como realiza a Paradinha Pedagógica:

> "Nós temos aqui o que chamamos de Paradinha Pedagógica que é o momento de 50 minutos que a gente senta com os professores. Com os professores do infantil e fundamental I, acontece a cada 15 dias, e os professores do fundamental 2 e ensino médio, devido ao número de aulas, a gente atende o professor a cada mês. Eu sento com o professor e ele expõe para mim as dificuldades que tem e eu vejo ali qual o suporte que eu preciso dar a eles. Fora isto, a gente tem outros momentos. Eu gosto de estar com eles em todos os recreios, via e-mail também. A gente está sempre conversando sobre as dificuldades, necessidades, e a gente vai sempre conversando." [CVEA1]

Quando a coordenadora Vera relata "eu sento com o professor e ele expõe para mim as dificuldades que tem e eu vejo ali qual o suporte que eu preciso dar a eles", percebemos uma troca, e é essa troca que consideramos, nessa pesquisa, como possibilitadora de um processo de

formação. Para essa coordenadora, as Pardinhas são momentos de expressão e reflexão das professoras sobre seu trabalho, o que acontece com a coordenação. A coordenadora Vera afirma ainda:

> "No momento da Paradinha, sempre coloco para a professora a oportunidade dela expressar qual é a dificuldade, qual é o suporte que ela precisa, e também algo que no decorrer do período ou da semana eu, como coordenadora pedagógica, fui percebendo com relação à turma, com relação à disciplina. De repente dificuldades, projetos, enfim, conversamos sobre tudo para ficarmos todos afinados. E esse encontro acontece de forma individual, para que eu possa estar fazendo um atendimento bem focado na questão da disciplina, da dificuldade específica do professor, para a gente estar atendendo melhor ali." [CVEA2]

Percebemos, porém, no trecho apresentado uma possível preocupação com a disciplina e este aspecto toca na concepção das professoras, e também da própria coordenadora pedagógica, acerca das questões da (in)disciplina. Sobre essa afirmação da coordenadora é preciso questionar a medida da autonomia da professora para lidar com essa situação em sala de aula.

A relação que se espera entre alunos e docentes é que as regras de convivência sejam construídas no grupo, por meio de uma construção, e não de algo imposto (AQUINO, 1996). Trabalhar a disciplina dessa forma requer da professora reflexão, diálogo e planejamento de ações pontuais que atendam às necessidades da turma, o que pode estar no centro das discussões e trocas que acontecem entre ela e sua coordenadora. Essas trocas podem propiciar, para as profissionais, deslocar-se de uma visão unilateral a partir das experiências de ambas, entendendo a troca e a partilha como espaços/tempos em que se constituem as profissionais.

As Paradinhas Pedagógicas possibilitam que a coordenadora "veja", olhe, perceba as necessidades das professoras, conforme afirmaram. Porém, embora seja uma prática instituída para toda a rede, em função da ausência do tempo, da demanda e das urgências, nem sempre é possível esperar as Paradinhas, ou realizá-las individualmente.

Para a coordenadora Letícia, da Escola B, (no trecho apresentado na sequência), as Paradinhas Pedagógicas contribuem para o "fluir" do trabalho docente, conforme abaixo:

> "São as reuniõezinhas que eu faço com eles em particular, que eu chamo de horário especial, e que realmente às vezes tem dado resultado. Então, assim, quando você faz essas reuniões mais constantes, melhora muito mais a prática na sala de aula. Eu percebo isso quando você reúne mais, chega mais junto. Então, quando eu tenho mais encontros flui bem melhor. Primeiro semestre, foi bem melhor. A gente teve muito mais encontros também. Agora, segundo semestre, mais corrido e você já deixa pra depois. Você vai executando outras funções que às vezes nem me cabe e aí você acaba

> deixando um pouco de lado. Eu sinto que as reuniões em particular têm bastante efeito. Bom, antes estava sendo a cada bimestre, duas vezes no bimestre, agora está sendo assim uma por bimestre de agosto para cá. Isso no segundo semestre realmente tem sido bem falho. Eu gostaria que fosse mais constante, mas infelizmente não tem data nem na própria agenda do colégio." [CLEB1]

O fluir a que se refere a coordenadora Letícia - "eu percebo isso quando você reúne mais, chega mais junto. Então, quando eu tenho mais encontros flui bem melhor" (CLEB1) - é também o fluir do seu próprio trabalho, nesse caso, em relação ao acompanhamento da professora.

O fazer dessa dupla – coordenadora e docente - um "par" em que ambos se complementam, remete-nos a Bakhtim (2003), que afirma que é na relação com alteridade que os sujeitos se constituem. A constituição do e no diálogo, na interlocução, pode promover mudanças. Podemos considerar, nesse sentido, a relação entre a coordenação e a docência como espaço de interação, de interseção que constitui esse entre-lugar de atuação profissional. Mas para tal, a interlocução precisa ser estabelecida entre sujeitos – inconclusos, inacabados (GERALDI, 2010; BAKHTIN, 2003) – e as coordenadoras, nas entrevistas, de forma geral, pouco falaram de mudanças nas suas ações a partir do trabalho com as professoras.

No trecho anterior, também podemos observar, na fala da coordenadora, o fato de que a Paradinha acaba sendo substituída por outras atividades e pela própria demanda do cotidiano da escola, mesmo a coordenadora afirmando que é importante, que resulta em mudanças na prática dos professores. Se nos reportarmos ao tema anterior (Tema 1), podemos estabelecer relação com outras falas das coordenadoras que afirmaram sobre acúmulo de tarefas, incluindo o trabalho burocrático. Assim, embora a Paradinha seja uma solicitação da própria rede, segundo a coordenadora Letícia, não há um tempo e/ou espaço específico para a mesma: "Isso no segundo semestre realmente tem sido bem falho. Eu gostaria que fosse mais constante, mas infelizmente não tem data nem na própria agenda do colégio" [CLEB1]. A coordenadora Rita, da Escola C, descreve como realiza a Paradinha Pedagógica:

> "É mais uma orientação individual e específica porque na reunião a gente aborda de um modo geral, mas de repente não é dificuldade daquela determinada professora que está ouvindo, mas é de outra. Então, a Paradinha, ela é mais específica. 'Olha, você precisa crescer nesse ponto aqui, está acontecendo tal coisa...'. Então nesse retorno...'. 'Então, está tudo bem'? 'Em que eu posso te ajudar'? 'Está precisando de alguma coisa?' É nesse sentido, mas de uma forma muito natural, porque eu vejo que tem pessoas que colocam um horário agendado. Sabe, bem formal, e acho que isso assusta um pouco." [CREC1]

A coordenadora Rita sinaliza para a necessidade de que a Paradinha aconteça de forma natural, sem a necessidade de um agendamento. A busca, nesse caso, parece ser por conhecer a necessidade de cada professora. A Paradinha assume o caráter de orientação, evidenciando a importância de que a interlocução aconteça.

No trecho de entrevista apresentado a seguir, podemos perceber a realização da Paradinha Pedagógica em outro formato: é uma pausa, porém em grupo, a coordenadora Eliana, da Escola D, trabalha com grupos menores, no mesmo horário devido à logística de sua escola.

> "Eles precisam... Eu acho que eles também sentem falta deste tempo disponível para formação. Não é uma necessidade só da coordenação, não. Eu vou te dar um exemplo: eu tenho aproveitado que tenho algumas professoras do Fundamental I, a maioria, somente três trabalham em um turno só; as outras trabalham o dia todo. Então, a alternativa, o que eu fiz foi elas vêm... Quem trabalha à tarde vem ao meio dia; quem trabalha de manhã, permanece, e eu faço com elas uma Paradinha Pedagógica de meio-dia até 13h30, enquanto o professor de música inicia o turno da tarde com o coral. Quando a gente está ali, juntas, estudando, elas gostam muito. Às vezes, o assunto não é concluído porque sempre tem alguma coisa de agenda para passar também, isso sempre tem. E aí elas sentem falta, falam: 'Ah! A gente quer continuar este assunto!' Elas pedem isto. Então acho que elas também queriam ter tempo para receber as orientações e esclarecer as dúvidas que têm. Até porque, na realidade, as minhas professoras, por trabalharem o dia todo, a formação continuada delas é o que acontece na escola." [CEED1]

É no encontro entre as coordenadoras e professoras que pode se desencadear um processo formativo. Nesse sentido, a fala de Campos (2014) corrobora com esta reflexão:

> Há sempre muito que fazer. Mas há que se fazer junto. Há que ser significativo para o outro. Caso contrário, não há razão de ser, não há projeto comum. É preciso à OP55 e também à equipe gestora organizar os espaços e tempos da escola com a intenção de gerar trocas entre os professores, estudo, planejamento, pesquisa. É preciso favorecer o coletivo (p. 207).

A formação é um processo que se dá através da troca de experiências entre as professoras e a coordenadora; é via de mão dupla, onde a formação acontece para todos. Pierini e Sadalla (2012) afirmam que encontros individuais e coletivos podem ser um dos espaços onde cada um se re-apropria do seu saber e, na escola, o papel da coordenadora não se resume apenas em dar a voz para cada professor, "nem tão somente a devolvê-la, mas fundamentalmente a fazê-la ressoar no grupo" (p. 86), para que seja ouvida por todos e pela própria professora.

---

[55]Significa Orientadora Pedagógica, nomenclatura utilizada na rede pública do estado de São Paulo.

A coordenadora Raquel, da Escola E, fala também da necessidade e da importância da troca de experiências que pode acontecer nas Paradinhas Pedagógicas.

> "A gente tem um encontro de duas horas uma vez por mês, e eu acho que essa falta delas terem alguém junto com elas.... Graças a Deus elas conversam muito pra ter o mesmo foco, mesmo objetivo, para trabalhar da mesma maneira. Isso que é o mais importante, a escola ter identidade pedagógica. Então a gente precisa que todo mundo trabalhe no mesmo foco, e isso elas têm aqui porque elas conversam muito entre elas. De todas as escolas que eu trabalhei, é o diferencial muito grande a união delas, o envolvimento delas com a missão de estarem na escola, isso que é legal." [CREE1]

Essa coordenadora fala de uma "identidade pedagógica" que nesse contexto trata-se de uma troca de experiências entre as professoras, a fim de que as ações dessa escola estejam mais direcionadas. Ela trabalha em busca de uma padronização das práticas realizadas em sua escola. Porém, cabe refletir que a construção de uma identidade não pode ser confundida com engessamento. Quando a coordenadora afirma "elas conversam muito para ter o mesmo foco, mesmo objetivo, para trabalhar da mesma maneira. Isso que é o mais importante, a escola ter identidade pedagógica" é preciso considerar com cuidado o "trabalhar da mesma forma", uma vez que o sentido de trocas e de conversas seria o da expressão de singularidades partilhadas, e não de uma uniformização.

No geral, em relação às Paradinhas Pedagógicas, conclui-se que é uma prática instituída pela rede, porém a forma com que ela acontece, de acordo com a realidade de cada escola, seja individual, coletiva, semanal, quinzenal e até mesmo mensalmente, faz com que os resultados sejam mais particulares. Clementi (2012) afirma que não basta algumas reuniões para os professores descobrirem seus limites e contradições, é necessário que seja uma prática contínua, afinal o processo de mudança também é contínuo, uma vez que é "olhando para a própria prática que se descobre novas possibilidades nunca antes imaginadas" (p.57).

A visão do "outro", a exotopia, de que fala Bakhtin (2003), o excedente de minha visão, com relação ao outro, só é possível porque há proximidade e interlocução. É nesse tipo de relação alteritária que os sujeitos/profissionais se complementam. As coordenadoras dizem das Paradinhas como de momentos em que podem refletir e planejar com as professores. É perceptível a necessidade do "outro" na relação de aprendizado e de formação. Quando a correria do dia a dia atropela o espaço das Paradinhas Pedagógicas, as coordenadoras lamentam o fato.

Campos (2014) atribui ao coordenador a responsabilidade "de cavar, de maneira quase literal, espaços no cotidiano escolar para planejar a ação pedagógica" (p.46). Planejar nesse contexto significa organizar, determinar, resolver ou propor soluções às ações a serem desenvolvidas. Padilha (2001) salienta a presença de um planejamento dialógico, ou seja, que dialoga e interage no coletivo. O autor ainda define que a atividade de "planejar é intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improviso e prever o futuro" (p. 45), e afirma que, a partir de um planejamento em conjunto, é possível nortear de forma mais apropriada a prática educativa bem como sua execução atrelada a uma avaliação constante. Nesse contexto é que trazemos Campos (2014), que afirma ainda sobre a necessidade de "priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas intencionalmente e tentar afastar as urgências" (p. 52), ou seja, através de um planejamento os imprevistos nem sempre ocupam o lugar do realmente importante. Nesse sentido, as Paradinhas podem caracterizar-se como pontos fortes de uma formação e de partilha ao considerarmos esses momentos como espaços de formação e planejamento.

2.1.2 - As paradinhas pedagógicas na percepção das professoras

As professoras foram ouvidas a respeito desta prática, e assim como as coordenadoras, elas também consideram este momento como essencial e mencionam momentos que consideram formativos. Sobre tal prática, a professora Vânia, da Escola B, afirma:

> "Olha, assim, o que tem maior potência são essas conversas individuais, porque fala mais diretamente com a gente, fala mais direto com o nosso trabalho; não trabalha no geral. Se bem que o geral é necessário, mas assim, vai no ponto, fala assim, o que eu estou fazendo bem, onde que eu tenho que melhorar e o que eu tenho que fazer. Então, essa questão dessas orientações com a coordenadora são formativas porque no momento que você recebe essas orientações, você está formando; você vai buscar aprimorar o seu trabalho; você vai buscar não só teoria, mas ocupar melhor sua prática. [...] Então, no meu ponto de vista, todas as ações da coordenação, da diretoria são formativas no momento que te provoca melhorar o seu trabalho, conhecer as formas, os meios e os caminhos de você melhorar o seu trabalho. As Paradinhas Pedagógicas, essas reuniões e as capacitações, não são nada mais nada menos do que meios para nos tornar um profissional melhor, atender a instituição melhor e alcançar os alunos, a família, e melhorar também seu desempenho." [PVEB1]

Além das relações e situações que emergem do cotidiano escolar - o que foi citado pelas professoras como fator formativo - elas trazem exemplos de situações que caracterizam para elas a formação continuada. Falam de uma formação sistematizada em que o coordenador e o professor estão em contato exatamente para discutir algum assunto, seja na observação das aulas, na análise das provas, encontros informais entre a professora e a coordenadora ou no próprio acompanhamento do semanário.

A professora afirma que além de discutir a base teórica, ela pode também (re)construir sua prática. Esse ponto é relevante ao tratarmos de formação. A professora e a coordenadora são sujeitos/profissionais em construção e o fato de existir um momento que promova reflexão sobre prática é muito importante. Em "Então, no meu ponto de vista, todas as ações da coordenação, da diretoria são formativas no momento que te provoca melhorar o seu trabalho, conhecer as formas, os meios e os caminhos de você melhorar o seu trabalho" (PVEB2),é possível perceber a importância que existe em proporcionar momentos de estudos e reflexão.

A professora Célia, da Escola D, explica o que é esse momento para ela:

> "Nós temos reuniões semanais, a Paradinha Pedagógica individual, que é a professora e a coordenação em um horário em que as crianças estão de aula extra (Inglês, Espanhol ou Educação Física). É o momento em que a gente leva o planejamento da semana para tirar algumas dúvidas e pedir também algum material para as aulas de Ciências, para aulas de Matemática, como jogos. E sempre tem curso no final do mês. No final do mês, a gente tem curso com a coordenação, junto com ela em um horário extra-aula, tratando sobre Alfabetização, problemas que a gente enfrenta com crianças com disgrafia, que existe muito em sala de aula. Temos, é o encontro individual, a gente trabalha nisso e é muito bom! Porque no individual você consegue expor algumas coisas, mais dúvidas do que no coletivo por que tem todo mundo, e aí não dá muito certo." [PCED1]

Através das falas das professoras, percebemos a diversidade de estratégias que são construídas na escola para que, em cada realidade, a Paradinha Pedagógica possa acontecer. Além disso, a professora Célia, afirma que para ela é nesse momento individual que consegue tirar dúvidas e receber orientações que contribuam com sua prática. A professora Amélia, de Ipatinga - MG, fala sobre a Paradinha:

> "Quando é algum assunto que envolve todas as professoras, ou que é um recado geral, aí é feito no próprio CADI Junior56. Aí, é marcado o horário e o dia certinho de quando vai fazer esse encontrão com todas. Agora, fora isso, no caso, semanal, fielmente, é nas aulas especializadas que acontece essa intervenção. As aulas especializadas são colocadas em sequência para sobrar um bom horário para o diálogo. Até o horário do recreio é comigo e aí, após o recreio, é lá. Aí, eu já deixo as crianças no recreio, pego as minhas coisas e vou caminhando pra sala da coordenação. Aí, eu tenho mais ou menos das três e meia da tarde até cinco e meia pra tirar dúvidas, ver matrizes, conteúdos ou determinado assunto da criança."[PAEA1]

Na fala da professora Amélia, podemos perceber que para que essa formação aconteça é elaborada toda uma logística por parte da coordenadora a fim de atender à necessidade das professoras e da rotina da escola. Como não é praticada uma regra geral na rede, ou seja, não é

[56]Trata-se de um prédio anexo do prédio principal, onde se encontram as salas de educação infantil e ensino fundamental I.

separado um horário exclusivamente para as “Paradinhas Pedagógicas”, cada coordenadora, juntamente com seu grupo de professores, elabora uma estratégia que atenda a todos e realiza esses encontros de acordo com a sua realidade e possibilidades.

Ao retomarmos as falas das coordenadoras acerca das Paradinhas Pedagógicas, podemos notar a importância desses encontros para elas também, que relataram experiências positivas desses momentos. Elas falam de uma relação de confiança e parceria.

Na fala da professora Amélia, podemos perceber que para que essa formação aconteça é elaborada toda uma logística por parte da coordenadora a fim de atender à necessidade das professoras e da rotina da escola. Como não é praticada uma regra geral na rede, ou seja, não é separado um horário exclusivamente para as “Paradinhas Pedagógicas”, cada coordenadora, juntamente com seu grupo de professores, elabora uma estratégia que atenda a todos e realiza esses encontros de acordo com a sua realidade e possibilidades.

Ao retomarmos as falas das coordenadoras acerca das Paradinhas Pedagógicas, podemos notar a importância desses encontros para elas também, que relataram experiências positivas desses momentos. Elas falam de uma relação de confiança e parceria. Acreditam que o fato do professor se abrir em uma conversa amistosa garante boa parte do trabalho que pretendem realizar junto às professoras, o que percebemos também através da fala das professoras. Notamos ainda que, embora instituída, as Paradinhas representam um momento esperado tanto pela professora quanto pela coordenadora. As coordenadoras acreditam que esses encontros propiciam a elas oportunidades para que vejam mais de perto o trabalho do professor e, de uma forma bem específica, discutam ações e saídas para as diversas situações do cotidiano escolar. Das falas das coordenadoras podemos identificar várias formas de fazer acontecer as Paradinhas. Elas articulam suas tarefas e lamentam quando as circunstâncias diárias e as até mesmo frenéticas do cotidiano escolar (PLACCO, 2012) ocupam o espaço e tempo em que seriam realizadas as Paradinhas. Esses momentos podem ser um impulso para inovações, reconstruções e construções.

Ao entendermos a dimensão dos encontros, podemos comprovar na prática do cotidiano situações que são resolvidas de outras formas. A percepção efetiva desse momento é o encontro entre o “eu” e o “outro”, e as Paradinhas têm essa amplitude e potência, o que se percebe tanto na fala das coordenadoras como também na das professoras, porque é ali que elas se realizam,

constituem-se e se formam. As Paradinhas podem proporcionar um encontro em que o olhar da professora e da coordenadora estará sobre uma mesma situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na construção de um entre-lugar entre professoras e coordenadoras, ou seja, do ponto de encontro entre a coordenadora e a professora, é importante refletir sobre os limites e atribuições de cada função profissional. Acredita-se que os direcionamentos devem ser encontrados em conjunto. Pensar que apenas um dos envolvidos tenha um caminho que atenda às necessidades da situação foge à proposta de formação que estamos apresentando: de trabalho coletivo em que professora e coordenadora aprendem e ensinam juntas.

Foram entrevistadas coordenadoras e professoras a fim de conhecer as ações formativas praticadas por elas. Ouvimos acerca das funções e atribuições que exercem e notamos que em alguns momentos acontecem naturalmente e atendendo as necessidades do cotidiano escolar e em outros momentos apenas cumprem as exigências e diretrizes traçadas por um sistema de ensino.

O momento da Paradinha Pedagógica nos remete a uma ideia de coordenação que supera uma “supervisão” e que traz uma coordenadora que é mais sujeito/profissional na escola; não o principal e/ou o detentor da verdade, e sim um articulador dos saberes das professoras e dos seus próprios. As docentes já trazem em sua bagagem uma história permeada de conhecimentos, experiências e um contexto de vida. De igual maneira, a coordenadora também possui sua história e saberes e é a interlocução entre estes dois sujeitos que pode proporcionar espaços de formação.

Bakhtin (2003) afirma que é na relação de alteridade que os sujeitos se constituem, ou seja, à medida que um sujeito se constitui ele também participa da constituição do “outro”. Para o autor, eu apenas existo a partir do outro, ou seja, tudo tem que ser considerado a partir das interações. Do apresentado, é possível compreender, através da relação que se estabelece entre elas, que a formação acontece no contato entre os saberes e experiências de cada uma. Percebeu-se através das falas das profissionais a importância que uma exerce sobre a outra e a completude que se alcança quando o encontro acontece.

Ao retomarmos as falas das coordenadoras e professoras acerca das Paradinhas Pedagógicas, podemos notar a importância desses encontros para elas, que relataram

experiências positivas desses momentos. Elas falam de uma relação de confiança e parceria. As coordenadoras disseram também da sua relação profissional com as docentes e das ações voltadas à formação profissional das professoras. Já as professoras disseram sobre situações dilemáticas encontrados na docência e da necessidade do acompanhamento do seu trabalho pela coordenação pedagógica. Através das falas das coordenadoras e professoras, notamos a existência de um par, o que confirma que a educação acontece no coletivo e é nesse coletivo que nos (trans)formamos também. Nesse contexto, podemos entender a profundidade da interação entre coordenação e docência, a riqueza desse encontro e a certeza de que só somos bons ensinantes se formos melhores aprendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. (org.). Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN; BIKLEN, 1994 (Não tenho este)

CAMPOS, P. I. Ensinar e aprender: Coordenação Pedagógica e Formação Docente. São Paulo: Loyola, 2014.

CANÁRIO, R. Formação e Mudança no Campo da Saúde. In: CANÁRIO, R. (Org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-146.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz – alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.).O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2003. p.53-66.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In. Ancoragens – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

NOVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola: uma experiência de Formação Continuada através da implantação de inovação curricular. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ORSOLON, Luiza Angelina Mariano. O coordenador /formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: Almeida, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 3. ed.São Paulo, Loyola,2003

PIERINI, Adriana Stella. A (des) constituição da coordenadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. Dissertação (Mestrado).Campinas.Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação,2007.

PIERINI, A. S; SADALLA, A .M. F. Laços se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. (org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 75-89.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor, reflexões, desafios, perspectivas. 4. Ed. São Paulo, Loyola,2003

PRADO, Guilherme do Val Toledo Barrichelo e CUNHA, Renata Cristina Oliveira. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos . Tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campina, 2006

REDE DE ENSINO. Manual do coordenador pedagógico da União Sudeste Brasileira. Governador Valadares: Rede de Ensino, 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL

Lanna Karina Araújo de Lima Rodrigues

UEPA – lannakarina@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste texto é traçar um contexto histórico acerca da formação de professores no Brasil e no Estado do Pará, a partir de autores que tratam da temática, a partir da LDB 9394/96, inicialmente será demonstrado como as políticas públicas de formação de professores em serviço vem sido debatidas ao longo das últimas décadas ocupando lugar de destaque no cenário da educação nacional, e como esta vem se configurando. Apresentam-se algumas produções acadêmicas relacionadas à formação de professores em serviço, o que refere-se a uma pesquisa bibliográfica de fontes pesquisadas no Banco de Teses da Capes, sites de busca ligadas às categorias tais como Scientific Eletronic Library Online (Scielo), Revista de Educação, Resumos das reuniões Científicas da Anped, no sentido de destacar como apresentam-se a formação de professores em serviço, apresentando brevemente as considerações de cada autor referente a temática. A seguir discorro sobre de que forma a política pública governamental de formação de professores vem ocorrendo no Brasil e no Estado do Pará a partir da instituição do Plano Plurianual com vigência de 1999-2003, bem como apresenta-se a primeira experiência da formação em serviço no Estado e suas contribuições para o cenário educacional que ora se apresentava e a importância da Universidade do Estado do Pará na implementação de Cursos de interiorização.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação em serviço. Profissionalização.

INTRODUÇÃO

> A profissão professor, no Brasil, percorre uma trajetória que dá mostras de que, apesar das contradições e ambiguidades que contribuem para o semi-profissionalismo dos docentes e para uma crise de identidade profissional, os educadores vem criando condições para sair da crise da desprofissionalização. Esta conquista vem sendo alcançada e ultrapassa a mediocridade das politicas educacionais do Estado. (BRZEZINSKI, 2008, p. 18)

Com o objetivo de traçar um contexto histórico acerca da formação de professores no Brasil e no Estado do Pará, a partir de autores que tratam da temática, a partir da LDB 9394/96. Inicialmente será demonstrado como as políticas públicas de formação de professores em serviço vem sido debatidas ao longo das últimas décadas ocupando lugar de destaque no cenário da educação nacional, e como esta vem se configurando ao longo das últimas décadas.

É fato que a escola vem lutando diversas vezes de forma inglória contra os desafios da pós-modernidade, dentre eles podemos citar o reconhecimento e a busca da identidade

profissional como fundamental para que a formação de professores seja sólida. É importante destacar ainda que uma grande parcela de professores apresenta ainda enormes dificuldades para lidar com esses desafios. No entanto, podemos fazer algumas perguntas dentre as quais destacam-se: é possível melhorar a formação de professores desligada da realidade escolar, dos conflitos econômico e sociais, da crise da cultura, das demarcações políticas e ideológicas do estado? Quais as estratégias necessárias para recolocar a escola como lugar de saber e sabor, impulsionada pelo desejo popular de criação plural, permanente, sustentada pela articulação entre sujeitos pessoais e coletivos?

Com certeza diversas respostas poderão ser dadas, umas de cunho favorável, mostrando as contribuições para os professores e para as escolas. Outras, certamente contrárias, podem anunciar que pouco ou nada pode ou tem sido feito e, portanto, justificam que não é necessário a implementação de políticas públicas de formação.

PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Apresento o resultado de uma pesquisa realizada no Banco de Teses onde a partir da leitura de algumas dissertações e teses destaca-se que tais produções acerca da formação de professores e alunos egressos no Brasil ainda são poucas. Encontrei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES apenas algumas que demarcam como objeto de investigação as categorias de: formação de professores, alunos egressos e consórcio de formação de professores nas mais diferentes áreas da Licenciatura e graduação no período de 2008 a 2012.

Importa destacar que os trabalhos de pesquisa apresentam-se em dois momentos assim dispostos: o resultado da formação em serviço e suas experiências e a discussão das políticas de formação de professores. Apresentarei em linhas gerais a estrutura dos trabalhos bem como as conclusões a que chegaram num quadro síntese estão assim organizadas:

Quadro 1

Teses e Dissertações - categoria Formação de professores e estudo de egressos – 2008/2012

Nome do trabalho	Autor(a)	Ano	Instituição

A formação de Professores Egressos do Curso Veredas/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas.	Nilce Mazarello Mendes Cerqueira	2008	UFJF – MG
NasAguas o Diploma: O olhar do egresso sobre a Politica de Interiorização da UFPA em Cametá	Maria do Socorro da Costa Coelho	2008	UFPA
Trajetória Acadêmico Profissional de egressos do curso de Bacharelado em Química da Universidade Federal de Mato Grosso.	Adriani Gracieli Massoni.	2011	UFMT
Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009	Edna Regina Uliana	2011	UFMT
Inserção e trajetória profissional de egressos do curso de graduação em Enfermagem/CESMAC, no município de Palmeira dos Indios/AL	Alayde Ricardo da Silva	2012	UCSP
Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010	Adelina Maria Salles Bizarro	2012	UERJ
Polos de Ciências e Matemática: estudo sobre identidades profissionais docentes a partir de um projeto de formação em serviço	Islene de Figueiredo Porto	2012	UFRRJ
A visão dos acadêmicos do curso de Letras em uma universidade pública no estado do Paraná sobre o processo de formação docente	Priscila do Carmo Moreira	2012	UTFPR-Curitiba

Fonte: Capes, 2015.

Com o objetivo de encontrar evidências das contribuições do curso na trajetória profissional dos egressos, segundo Massoni (2011), foi possível identificar melhorias tanto em relação à profissão docente quanto no âmbito pessoal, a continuidade da formação seguida por

três egressos, deixando evidente nas conclusões da pesquisa o incentivo em relação à formação continuada.

Massoni (2011) verificou em sua Dissertação que o curso de Pedagogia por ele pesquisado distinguiu-se dos demais cursos de formação docente para a Educação Básica dessa instituição (Universidade Federal do Mato Grosso), à medida que propiciou a formação de professores em serviço com o desafio do resgate da dimensão interdisciplinar em uma perspectiva crítica e alicerçada na ação-reflexão-ação da prática pedagógica do professor em ambiente propício para a formação do professor-pesquisador.

Uliana (2011) constatou em sua pesquisa que a escassez de professores do Ensino Médio é uma das mazelas da educação brasileira o que a motivou a realização do estudo cuja finalidade foi analisar a formação inicial e atuação profissional de egressos, buscando estabelecer relações entre essas duas dimensões do processo de profissionalização.

A pesquisa feita por Uliana utilizou um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de análise de documentos (leis, decretos, resoluções, projeto pedagógico, entre outros) de questionários e de entrevistas realizadas com egressos. As análises indicam que, durante muito tempo, a formação promovida no curso de Ciências Biológicas seguiu o modelo de ensino denominado esquema “3+1”. Esta denominação foi relacionada com o fato de que os três primeiros anos destinam-se ao estudo de conhecimentos específicos e o último ao estudo das questões didático-pedagógicas. A autora considerou que este modelo de ensino, associado à racionalidade técnica, tornou a licenciatura um bônus do bacharelado. As numerosas e contundentes críticas a esse modelo apontam a necessidade de definição clara da identidade do licenciado. Neste sentido, aponta como caminho a adoção de um ‘novo’ modelo de formação pautado na racionalidade prática. As mudanças propostas deslocam o foco da formação do ensino de conteúdos específicos para a prática, o que exige considerar o professor como um produtor de conhecimentos.

Silva (2012) apresentou com sua pesquisa, a relação do processo de formação, frente às condições de inserção e trajetória no mercado de trabalho e às demandas vivenciadas no cotidiano dos alunos egressos.

Os dados revelaram que 56% estão empregados no setor público, sendo que 31% ingressaram no mercado de trabalho logo após a conclusão do Curso. Os egressos atuam

principalmente na Estratégia de Saúde da Família (ESF) e Hospital. Referiram estar satisfeitos com a formação acadêmica e preparados para enfrentar o mercado de trabalho 66,2%.

Bizarro (2012), em sua tese de Doutorado discorreu que a formação do pedagogo é um dos objetos de estudo mais discutidos no Brasil. A incidência dessas discussões parece ter alguma relação com a formação docente, tendo em vista que a docência é considerada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, como identidade do curso.

A autora partiu do pressuposto que a formação do/a pedagogo/a deverá abranger as diversas áreas de atuação desse/a profissional, tendo os estágios supervisionados como uma das fontes para oportunizar aos/às licenciandos/as do referido curso a construção de competências para um bom desempenho profissional.

Porto (2012) teve como objetivo geral em sua Tese, investigar perfis identitários de professores responsáveis por um projeto de formação em serviço, implantado na década de 1990 pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – e já extinto: os Polos de Ciências e Matemática. A autora propôs identificar as concepções pedagógicas dos professores formadores a partir de seus próprios relatos, tendo como ponto de partida a percepção sobre o período em que vivenciaram o referido Projeto; compreender que relações os sujeitos da pesquisa estabelecem entre a formação em serviço no Projeto dos Polos e suas práticas pedagógicas; e, por fim, identificar a concepção pedagógica presente na Resolução 'SME' nº 575 de 23 de agosto de 1995 – que dispõe sobre a implantação dos Polos de Ciências e Matemática no município do Rio de Janeiro – e, portanto, o modelo de formação docente oficialmente proposto.

Utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados e lançou mão também de um documento oficial, a Resolução nº 575 que dispõe sobre a implantação do Projeto dos Polos. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Ciências, egressos do Projeto dos Polos de Ciências e Matemática que aceitaram participar dessa investigação.

Segundo a autora a motivação que a levou à escolha dessa temática e dos sujeitos investigados foi o fato de que, durante o tempo de duração do Projeto, cerca de 10 anos aproximadamente, de 1995 a 2005, esses professores frequentemente passavam por situações de formação em serviço, gerenciando seus próprios processos de formação, sendo incentivados

a participar de seminários, mostras, congressos, bem como solicitados a participar de atividades formativas, comumente oferecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação. Uma hipótese que veio à tona e destacada pela pesquisadora foi a de que o fato de um determinado grupo de professores ter passado por um conjunto de experiências de trabalho e formação no e a partir do Projeto dos Polos pode ter contribuído de forma significativa para construção de suas identidades profissionais, constituindo-os como um grupo com características comuns.

Cerqueira (2008) objetivou conhecer a opinião dos cursistas egressos do Projeto Veredas/UFV sobre sua formação inicial e identificar que tipo de relação é estabelecida, por eles, entre o processo de formação a distância e a sua vivência profissional, focalizando a: prática pedagógica, postura profissional e relacionamento interpessoal. Discutiram-se temáticas como: política educacional, formação de professores e educação a distância.

Para alcançar os objetivos de identificar o perfil e a trajetória dos participantes do VEREDAS/UFV a pesquisadora buscou relatar as opiniões dadas pelos cursistas sobre a formação; conhecer as opiniões dos cursistas sobre a influência da formação na atual prática docente e analisar semelhanças e divergências encontradas nos relatos dos egressos antes e após da formação superior. Foram adotadas duas grandes dimensões da investigação: a identitária (perfil dos sujeitos) e a profissional (formação e atuação profissional). A análise dos dados foi organizada em categorias, devido às repetições e nas dimensões que se enquadravam.

Em 2008, Coelho na construção de seu trabalho se propôs a discutir a avaliação da política de interiorização da Universidade Federal do Pará, no município de Cametá, a partir de uma pesquisa com os alunos egressos, dos cursos de Pedagogia, Matemática, História, Geografia e Letras.

Coelho (2008) afirma que nessa época eram incipientes os estudos tendo como sujeito o egresso, principalmente nas universidades públicas. Apontava a escassez bibliográfica quanto aos processos avaliativos que envolvessem os egressos. Destaque para o lócus de pesquisa deste estudo, pois se trata de uma cidade do século XVII (Cametá), visto que na pesquisa o acesso aos documentos constituiu-se um complicador.

Outra dissertação que merece destaque é a de Moreira (2012), que teve como principal objetivo analisar, a partir da visão dos acadêmicos, como o Curso de Letras prepara os futuros professores para o contexto educacional influenciado pelas transformações sociais

caracterizadas pelo avanço da ciência e tecnologia. A importância do estudo justificou-se pela necessidade de verificar como os cursos de licenciatura, principalmente na área das Ciências Humanas, têm tratado as questões legais que direcionam o processo de formação de professores para o desenvolvimento de competências necessárias à prática docente, tendo em vista que esta prática é constantemente influenciada pelas transformações sociais relacionadas aos avanços da ciência e tecnologia.

Os principais resultados do estudo mostraram que os entrevistados possuem uma percepção crítica referente às competências necessárias para a formação do que consideram ser um bom professor, porém se sentem inseguros quanto à formação para a futura prática docente.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O Relatório de Pesquisa da UNAMA (2005) tratou sobre essa questão onde destacou que a trajetória da formação de professores no Brasil passou por algumas fases e que coube destacar períodos que datam de 1827, onde na ocasião foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, "ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias" (SAVIANI, 2009, p. 4) observa-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite.

O relatório apontou ainda a Política Nacional de Formação de Professores de 2009, estabelecida através de Decreto Presidencial 6.755/2009 que instituía a política de formação de profissionais do Magistério e da Educação Básica e tinha a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. .

Verificar o que tem sido feito para possibilitar que os professores e, consequentemente as escolas possam tentar acompanhar as novas perspectivas e a nova realidade que estão postas no cenário mundial constitui um dos grandes desafios da educação. As políticas governamentais voltadas para a qualidade da formação do professor e para a melhoria das condições de trabalho estão caminhando ao longo da última década a passos muito curtos, possibilitando um repensar a partir das políticas públicas.

Uma das contribuições para o acompanhamento da realidade pode ser encontrada no § 4º do artigo 87 da LDB, que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Naquele momento histórico, ficou estabelecido que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (UNAMA, 2005). A partir daquela recomendação legal, os professores que atuavam na educação básica, principalmente nas séries ou anos iniciais da escolarização, começaram a desenvolver inúmeros esforços no sentido de procurar a formação em nível superior preconizada pelo instrumento legal já referido.

Com base na determinação da Lei, vários convênios foram firmados entre as Prefeituras Municipais e as Instituições de Ensino Superior, visando possibilitar a realização de cursos de licenciatura que viabilizassem, no menor prazo possível e com a qualidade necessária, a qualificação de seus professores, cursos esses que deveriam ser realizados nos municípios de origem dos professores, para evitar maiores despesas com deslocamentos às Capitais, onde estão sediadas as mais relevantes instituições formadoras.

Sobre esse aspecto, os resultados dos últimos censos escolares mostraram que há uma acentuada falta de sintonia entre a função social da escola (o que a sociedade dela espera) e a atuação da escola (a realidade que ela produz). A situação é generalizada em todo o País e, no Estado do Pará, não existe muita diferença no que se refere ao produto final da Escola Básica, conforme se observa:

Tabela 1 – Taxas de rendimento/SAEB-PARÁ 2013

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais do ensino fundamental	11,2% 92.980 reprovações	3,4% 28.104 abandonos	85,4%706.977 aprovações
Anos finais do ensino fundamental	15,1% 84.117 reprovações	7,0% 39.336 abandonos	77,9%434.512 aprovações
Ensino Médio	13,6% 43.515 reprovações	18,3% 58.751 abandonos	68,1%218.102 aprovações

Fonte: Inep, 2016

De acordo com dados pesquisados no Estado, os números do Sistema Nacional e Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 2013 revelam que 46% dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental só conseguem ler textos curto e simples. Esses dados mostram também que Português e Matemática são consideradas disciplinas-chave de fundamentação de base para o aluno, e estas continuam apresentando resultados insatisfatórios. Nota-se inclusive que nos anos finais do ensino fundamental, os resultados não são muito animadores.

Outro dado importante é uma pesquisa recente que aponta um novo índice de avaliação da educação brasileira e confirma o que vem sendo divulgado ao longo dos últimos anos: o Pará tem a pior educação do Brasil. O Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB) foi elaborado a partir de diversos índices educacionais, de 2009 a 2014, e engloba a educação básica. A pesquisa do IOEB mostra que o Pará, com nota 3,5 é o estado com a pior qualidade de educação do País, em último no ranking (Diário do Pará, 2015, p.8)

É por isso, em certa medida que a formação em nível superior tem sido questionada, bem como a forma como ela contribui (ou não) para a melhoria do trabalho dos educadores e do processo de aprendizagem os alunos no Ensino Fundamental. É fato que a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, está intimamente ligada a qualificação de seus professores, mas não exclusivamente a ela.

Acredita-se que as ações pedagógicas que realmente fazem a diferença e relevantes são aquelas onde o resultado de uma formação significativa de qualidade se preocupe com a aprendizagem, com a formação do cidadão, com a construção do conhecimento e todo o processo nele envolvido e, notadamente está relacionado com o direcionamento dado pelo professor, pois de acordo com Brzezinski (2008, p. 5):

> No Brasil de muitos “brasis”, a importância da diversidade de lócus de formação de professores não tem sido também ignorada pelos educadores, porém alertam que a diversidade é solução transitória e que a universidade deverá constituir a instituição, por excelência, de formação inicial de todos os profissionais da educação, a ser ministrada em cursos presenciais.

Está evidenciado pelos documentos oficiais e pesquisas que uma das formas dessa formação é a realizada em serviço, bem como a formação é resultado das contribuições e discussões de alguns teóricos que tratam sobre o tema, dentre os quais destaco as ideias de Nóvoa (1992) e Veiga (2005) que discutem sobre a formação de professores na perspectiva da profissionalização docente bem como seus impactos na sociedade.

Nessa visão concorda-se com Veiga (2005) na qual também defende que a formação profissional para o magistério deve estar centrada na perspectiva no qual o professor seja o agente social. A autora propõe para isso que haja uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada, até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria, para que a educação seja concebida como prática social em um processo lógico de emancipação.

O CONSÓRCIO INTERINSTITUCIONAL E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

A Secretaria de Estado de Educação do Pará, com a intenção de cumprir o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), assumiu a tarefa desafiadora de eliminar a categoria de professores leigos da sua rede de ensino e dos municípios. Nesse sentido, buscou junto às Universidades para a execução de um programa de formação docente, mas também de enfrentamento às adversidades educacionais do Estado, visto que pelo número levantado pelo Departamento de Recursos Humanos (DRH), seria necessário formar 5.099 (cinco mil e noventa e nove) professores até 2006, e que estivessem no exercício da função.

No Estado do Pará, as primeiras tentativas de formação de professores em serviço, iniciaram em 1998, quando a Secretaria de Estado de Educação, elaborou um Programa de Capacitação e Habilitação para Professores Leigos, a partir do qual foram criados vários Projetos, visando a qualificação dos seus professores. Esses projetos ficaram sob a responsabilidade do Centro de Treinamento de Recursos Humanos “Prof. Arthur Porto” – CTRH, em articulação com o Departamento de Ensino Supletivo da SEDUC, tendo, posteriormente, sido integradas aos Projetos, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP e a Universidade do Estado do Pará, no período de Julho/1998 a fevereiro/2002. Cada projeto visava atender públicos específicos do quadro docente da rede estadual de ensino.

Historicamente, a primeira experiência de formação de professores em serviço pelas instituições públicas de ensino superior no Estado do Pará se deu com a constituição do Consórcio Interinstitucional entre SEDUC/UFPA/UEPA ocorrida no período de 2002 a 2005. A Universidade do Estado do Pará – UEPA foi convidada para participar do Consórcio, para a formação de professores de Matemática, Letras e Ciências Naturais, juntamente com a Universidade Federal do Pará – UFPA. Iniciado no ano de 2002 e finalizado em 2005, o

Consórcio viabilizou o ingresso, sob a responsabilidade da UEPA, de 1009 (um mil e nove) professores que estavam em atuação na Educação Básica.

A política de formação de professores no Estado do Pará aparece no Plano de formação Docente como política de expansão do nível superior e de habilitação aos até então professores leigos que exerciam a docência na rede. Foi possível perceber avanços no sentido tanto da expansão quanto da oferta dos cursos envolvendo outras instituições de ensino.

Verificou-se no Estado do Pará, a presença de algumas instituições particulares formadoras em nível superior no período estudado e que por meio de contratos junto às Secretarias de Educação ofereceram seus serviços às Prefeituras e contaram com recursos do Fundef possibilitaram a centenas de professores se formassem. As principais instituições à época foram a Universidade do Estado do Pará, a Universidade Federal do Pará e a Universidade da Amazônia.

Percebeu-se durante o estudo as poucas produções relacionadas às políticas de formação docente em serviço no Estado. É um período da história educacional do Estado em que pouco se debruçam os olhares e que antecede até mesmo a interiorização da UFPA e às atuais ações formadoras como, por exemplo, o PARFOR que inicia suas atividades apenas em 2010.

A própria utilização de termos como egresso, professor-egresso, professor-aprendente dificultam a localização de produções que tratem sobre o tema e quando este foi encontrado apareceu como sinônimo o termo “concluinte”. O professor egresso é o professor aprendente da educação básica e que obteve sua formação em serviço e que foram de certa forma motivados a buscarem novos conhecimentos com o nível superior e, portanto, há a necessidade de avaliar o processo de formação ao qual foram submetidos.

CONCLUSÃO

A formação continuada de professores oportuniza demonstrar um leque de discussões principalmente no que se refere às múltiplas dimensões da sociedade e a maneira que estão relacionadas tanto a questões multiculturais que envolvam o setor a currículos e atividades de formação, quanto aos diferentes espaços tempos de formação e sua prática cotidiana. A reflexão sobre a formação de professores contribui para que a profissão de professor esteja sendo discutida e questionada, colocando-a como centro de discussão.

No estudo desenvolvido, as motivações pessoais relacionadas à inquietação de pesquisar a formação de professores, no Estado do Pará, possuem um caráter de contribuir para que a "história" da formação fosse contada, por se tratar da primeira experiência em serviço ofertada pela Secretaria de Educação e também pela expansão da própria UEPA que, naquele momento, adentrava a interiorização.

Ao longo dos últimos anos as pesquisas demonstraram a partir de suas produções teóricas uma grande ausência de qualidade na formação de professores, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que colabora diretamente para o fracasso escolar, crise de identidades profissionais, e em algumas situações o abandono da profissão.

Apesar de haver inúmeras experiências da formação em serviço e estas surgirem a partir da exigência da legislação é necessária a reflexão acerca da qualidade da formação. Ser professor na sua multicomplexidade, ou seja, sua singularidade, particularidade e diversas teias que tecem o saber-fazer docente fazem sentido se estiver relacionado diretamente com a dimensão político e social e do desafio de se reconhecer e do ser professor.

REFERÊNCIAS

BIZARRO, ADELINA MARIA SALLES. O significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de ensino superior. 2005. 155 f. Dissertação.(Mestrado em Educação),Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BRZEZINSKI. Iria. Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente. Brasília, Pano Editora, 2008.

CERQUEIRA, Nilce Mazarello Mendes. A Formação de Professores Egressos do Curso VEREDAS/UFV: percorrendo opiniões, experiências e metas'. 2008. 212 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

COELHO, Maria do Socorro da Costa: Nas águas o diploma: O olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá. [Tese]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2008.

MASSONI, Adriani Gracieli. Trajetória acadêmico - profissional de egressos do curso de bacharelado em química da Universidade Federal de Mato Grosso.2011. 110 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

MOREIRA, PRISCILA DO CARMO. A visão dos Acadêmicos do Curso de Letras em uma Universidade Pública no estado do Paraná sobre o processo de formação docente. 2012. 105 f. Mestrado em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba,

NOVOA, António (Org). Profissão professor. Lisboa. Porto Editora, 1995.

PORTO, ISLENE DE FIGUEIREDO. Polos de ciências e matemática: estudo sobre identidades profissionais docentes a partir de um projeto de formação em serviço. 2012. 117 f. Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SILVA, Alayde Ricardo da. Inserção e trajetória profissional de egressos do curso de graduação em Enfermagem/CESMAC, no município de Palmeira dos índios/AL. 2012. 120 f. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ULIANA, Edna Regina. Formação inicial e áreas de atuação profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do período de 2004-2009.2011. 165 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

Jornal Diário do Pará, Caderno: Política, Belém-Pará, 09/10/2015.

A FUNÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DE MINAS GERAIS E DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

Camila Raquel Benevenuto de Andrade

FAE/UFMG - camilarbandrade@gmail.com

Pauliane Romano

FAE/UFMG - paulianeromano@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o papel do Supervisor Pedagógico por meio de sua função e atribuições nas Redes de Ensino de Minas Gerais e Contagem, bem como as mudanças que essa função tem perpassado ao longo do tempo. Para tanto, utilizou-se de ampla revisão de literatura, análise teórica e documental sobre a temática abordada. O trabalho desempenhado pelo supervisor escolar atualmente, não apresenta as mesmas características dessa função quando do seu surgimento. Nos dias de hoje a supervisão escolar visa contribuir com o dia a dia do professor, para melhorar a produção do seu trabalho e o processo de ensino-aprendizagem, que vai refletir diretamente no comportamento do educando. Existem nos sistemas de ensino do Brasil diversas nomenclaturas para definir o supervisor, todos atuando e executando suas funções de maneira semelhante. Nas escolas do Estado de Minas Gerais, o Supervisor Pedagógico, também denominado de Especialista da Educação Básica, tem como função: Ajudar no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, planejar, executar e coordenar cursos, atividades, dentre outros. Consonante à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a Rede Municipal de Contagem designa ao pedagogo a atribuição de organização e avaliação da prática pedagógica, a formação continuada de professores e a organização. A função vem mudando ao longo tempo, com isso, tem incorporando novas atribuições. Desse modo, pode-se considerar que o supervisor diante dessas transformações, representa um dos principais responsáveis pela sobrevivência e sucesso das instituições de ensino.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; funções; atribuições; Minas Gerais; Contagem

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a profissão de supervisor escolar é uma forma de se conhecer as várias facetas dessa função e nos colocarmos diante dos muitos desafios vividos no cotidiano da escola. Considerando isso, este trabalho discute o histórico, função e atribuições do supervisor escolar na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e na Rede Municipal de Contagem.

O trabalho desempenhado pelo supervisor escolar nos dias de hoje, não apresenta as mesmas características dessa função quando do seu surgimento. Esse profissional atualmente volta-se para a dimensão política, humana e social da profissão, se comprometendo com questões ligadas as possibilidades de mudança do ser humano, desvencilhando seu caráter fiscalizador de sua função de origem, para traçar caminhos de uma educação cidadã, baseado no princípio de humanidade, respeito e tolerância, com leitura e conhecimento teórico/prático para se firmar como precursor de mudanças estruturais nas relações em seu local de trabalho.

Atentando para essa responsabilidade que o supervisor traz consigo, qual seja, a de liderar sua equipe tendo como principal função a de mediador e articulador de todo o processo ensino-aprendizagem dos alunos, vislumbramos um profissional que anseia por colocar em prática as teorias apreendidas nos cursos de formação, mas na maioria das vezes limitado pelo pouco tempo destinado às suas verdadeiras atividades, pois a maior parte deste tempo é direcionado à resolução de questões burocráticas. Frequentemente observa-se um hiato entre a área administrativa e a área pedagógica das instituições escolares, sendo esta última relegada a segundo plano no rol das atribuições do supervisor escolar. Essa situação é vivenciada por nós, que no ir e vir dentro de escolas públicas presenciamos a real atuação do supervisor escolar dentro da instituição, que está longe de ser a ideal.

O CONCEITO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

As pesquisas e estudos voltados para a Supervisão Escolar fizeram com que esta função fosse conceituada sob vários enfoques. Ferreira (1993) apresenta a origem etimológica da palavra supervisionar/supervisar como sendo algo que dirige ou orienta em plano superior. Dentro desta perspectiva, Nérici (1974, p. 29), afirma que Supervisão Escolar é a “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”.

De acordo com Andrade (1976), o termo indica atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer, dando uma visão mais global. D’Antola (1983) aponta que a supervisão pedagógica é um processo técnico-pedagógico que visa a promoção e a manutenção da unidade de atuação docente com vistas a realização dos objetivos educacionais do estabelecimento de ensino, por meio de um serviço planejado que possibilite a eficiência e eficácia da ação educativa. Em contrapartida Alonso (2003) afirma que a Supervisão, é construída no cotidiano da escola e que vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é

entendido com freqüência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Etimologicamente, supervisão significa "visão sobre", e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Ferreira (2006) aponta que quando o conceito é transportado para a educação, passa-se a ser exercida como função de controle no processo educacional. Efetivamente sua função era de controle de determinada qualidade que uma determinada concepção de ciência que orientava o projeto educativo do Estado e que se traduzia nas formas e meios de fazer a educação.

Desvela-se, assim, a função do Supervisor como referência frente ao grupo, frente ao todo da escola. Este profissional enquanto responsável pela 'coordenação' do trabalho pedagógico assume uma liderança, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

A Supervisão Escolar, no Brasil, surge a partir da necessidade da separação da parte administrativa e da parte técnica, portanto, na divisão do trabalho nas escolas, cabendo ao diretor a "parte administrativa" e ao supervisor a "parte técnica". É também a partir de então que se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, esse profissional passa a ser chamado de supervisor.

Data de 1931 o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil. Neste período estes profissionais executavam as normas 'prescritas' pelos órgãos superiores, e eram chamados de 'orientadores pedagógicos' ou 'orientadores de escola', tendo como função básica à inspeção (ANJOS, 1988).

Com a promulgação do Decreto – lei nº 4244/1942, a função de supervisor ganhou caráter de inspeção não somente na parte administrativa, mas também no que se refere a orientação pedagógica.

O caráter inspecional, antes atribuído à função do supervisor escolar, trouxe prejuízos para a relação mantida entre o professor e o supervisor no que se refere à prática pedagógica,

pois o professor era visto apenas como o executor da ação planejada, enquanto que o supervisor assumia a função fiscalizadora dessas ações, distanciando dessa forma, o pensar do executar. Nessa perspectiva, salvo raras exceções, uma relação fria e distanciada se efetivava entre esses dois profissionais. Essa relação se reflete até mesmo nos dias atuais, dificultando o estabelecimento de uma relação de parceria, colaboração e coparticipação do fazer pedagógico do supervisor. (ALVES e DUARTE, 2012)

De acordo com Lima (2001), no final da década de 50 e início da década de 60, a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro como uma inspeção mais modernizada, que passa a ser chamada de supervisão escolar.

De acordo com Saviani (2003), a função de Supervisor Escolar surge quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições. Essa supervisão de inicia no Brasil em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, o PABAEE, o Supervisor Escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar

No final da década de 80 inicia-se um movimento aberto de repensar a educação. Alguns profissionais, insatisfeitos com a educação disseminada nas escolas brasileiras, passam a refletir, discutir e buscar alternativas para uma nova proposta sobre a função social da escola. Já na década de 1990 assistiu-se a uma nova prática de supervisão e, nesse novo contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) vem impactar profundamente o processo de educação brasileira. A figura do supervisor desponta como elemento de intermediação associada à ideia de mudança, preocupada em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas.

As dimensões política, técnica e ética que perfazem a função do supervisor são necessariamente permeadas por princípios que norteiam o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a LDB 9394/96 veio assegurar maior flexibilidade para os profissionais da supervisão, possibilitando novas práticas como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2011)

A PROFISSÃO DE SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em termos de legislação educacional, a supervisão pedagógica é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, no título VI que se refere aos profissionais da educação, em seu art. 64, com o seguinte texto:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Destaca-se que nesse artigo a foco é a formação destes profissionais, buscando garantir um parâmetro mínimo para atuação na função.

Tal artigo da LDB disserta sobre os profissionais da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, não mencionando o coordenador pedagógico e o pedagogo. Considerando a construção histórica da supervisão pedagógica que direciona a atuação desse profissional para o planejamento, avaliação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem junto a equipe pedagógica da escola e diante da formulação do texto do artigo n. 64 da LDB, é possível questionar se tratar-se-ia da mesma função? Das mesmas atribuições? Independentemente das diferentes terminologias a lei não regulamenta as funções e as atribuições deixando essa lacuna para as redes de ensino descreverem.

Desde de 2001 algumas ações foram implementadas no sentido de regulamentar a profissão do supervisor pedagógico, por meio de Projetos de Lei, pareceres, etc, porém sem sucesso. Em 2009, com a promulgação da Lei n. 12014/2009, que dá nova redação ao artigo n. 61 da LDB e tem por finalidade discriminar as categorias de trabalhadores que se devem ser considerados profissionais da educação, os trabalhadores portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas são contemplados no inciso II e integram a categoria dos profissionais da educação, resolvendo qualquer possibilidade questionamento nesse sentido.

Após anos de discussão o processo culmina na aprovação pela comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público do Projeto de Lei (PL n. 6847/17) foi impetrado pelo Deputado Goulart (PSD-SP) cujo objetivo é regulamentação da Profissão “Pedagogo”.

A proposta apresenta como atribuições desse profissional os seguintes itens:

> - planejar, implementar e avaliar programas e projetos educativos em diferentes espaços organizacionais;
> - gerir o trabalho pedagógico e a prática educativa em espaços escolares e não escolares; - avaliar e implementar nas instituições de ensino as políticas públicas criadas pelo Poder Executivo;
> - elaborar, planejar, administrar, coordenar, acompanhar, inspecionar, supervisionar e orientar os processos educacionais;
> - ministrar as disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores;
> - realizar o recrutamento e a seleção nos programas de treinamento em instituições de natureza educacional e não educacional;
> - desenvolver tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento. (PL n. 6847/2017)

O terceiro item das atribuições tem redação semelhante as atribuições do supervisor pedagógico, mesmo a terminologia "pedagogo" até aqui não ter sido mencionada enquanto cargo/função, apenas como formação exigida.

Com a regulamentação da profissão e a descrição das atribuições é possível observar que algumas dimensões são mantidas e reafirmadas como a questão do planejamento, da coordenação pedagógica e da formação de professores. No entanto, sobrepõe ao profissional o lugar de gestor nas instituições de ensino e de mediar e corroborar com a implementação das políticas públicas, designando a ele um papel forte de representante do Estado.

O Pedagogo/Supervisor pedagógico já vem compondo o núcleo gestor das instituições de ensino há algum tempo. Em algumas redes isso é mais ressaltado, em outras nem tanto. Contudo, a descrição contida na regulamentação da profissão formaliza essa questão, esse aspecto necessita de maior aprofundamento, contudo não é objeto deste estudo.

O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DE MINAS GERAIS E NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

A origem da Supervisão Pedagógica em Minas Gerais está relacionada à reforma educacional de 1906, implantada no Governo de João Pinheiro, em que estava prevista na Reforma que levou o nome do governador, a função do Inspetor Técnico, que conforme aponta Garcia (1988), é o precursor da ação supervisora, tal como ela vai se desenvolver em Minas Gerais, ou seja, uma função fundamentada na técnica, a ser exercida nos grupos escolares, com o objetivo de controlar a ação docente. O caráter técnico da, então, função foi reafirmado com a reforma de Francisco Campos que, ao criar a Escola de Aperfeiçoamento em 1929, ofereceu condições para a formação do Assistente Técnico, dando início aos trabalhos destes

profissionais nas escolas mineiras primárias. O professor especializado formado nessa escola era o diretor escolar que acumulava as funções administrativas e de orientações pedagógicas. De acordo com Oliveira (1993), a formação desse profissional se fez com acentuada influência da escola nova – otimismo pedagógico – que conferia à escola a função de redentora da sociedade.

Somente mais tarde, com a implantação do Programa de Assistência PABAEE, em 1957, cujo centro-piloto foi Belo Horizonte, a habilitação é chamada Supervisão Pedagógica e assume, a partir de então, papel importante nos órgãos centrais do sistema de ensino (GARCIA, 1988)

O curso de Pedagogia, até aquele momento, formava o pedagogo generalista, cujo significado, segundo Ferreira (2000), coincidia com o técnico em educação, com várias funções na escola, sem ser nenhuma delas bem definida. Através da Resolução n. º 2 de 12 de maio de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia, instituindo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação, e prevendo a existência da Supervisão Pedagógica para, além das quatro primeiras séries, as quatro últimas, ou seja, o, então, ginásio.

Em 1987, com a criação do Quadro Permanente de pessoal da Secretaria de Estado de Educação, das Delegacias Regionais de Ensino e do Quadro Pessoal do Magistério, o papel do Supervisor Pedagógico dilui-se a nível central e regional e são criados os cargos de Assistente Técnico Educacional, Auxiliar Educacional, Assistente Técnico Pedagógico, Técnico em Assuntos Educacionais, Técnico em Conteúdo Curricular, Pedagogo e Pedagogista, todos eles relacionados com o papel do Supervisor Pedagógico.

A Lei n. 15293 de 05/08/2004, instituiu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. De acordo com o Anexo II da mesma lei, o Supervisor Pedagógico, também denominado de Especialista da Educação Básica, tem como função: exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar; atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade; planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço; exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o

encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas; atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando; exercer atividades de apoio à docência. (MINAS GERAIS, 2004)

Segundo Alarcão (2001), a supervisão dirige-se ao ensino e à aprendizagem, e seu objetivo é a qualidade do ensino, sendo ela realizada em trabalho de grupo, na interação entre professores e supervisor. Entende-se que o supervisor, antes de tudo, é um educador; por isso, seu trabalho no ambiente escolar tem que estar articulado com todas as esferas que compõem o processo educativo.

Consonante à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a Rede Municipal de Contagem designa ao pedagogo a atribuição de organização e avaliação da prática pedagógica, a formação continuada de professores, a organização do tempo escolar, articular e estabelecer a relação entre escola e comunidade. A Lei Complementar n. 99/2011 descreve que a função do pedagogo tem como objetivo exercer a coordenação, organização e avaliação pedagógica nos estabelecimentos de ensino, através da promoção da articulação da comunidade escolar em busca da qualidade do processo educacional, da participação na elaboração, coordenação e implementação do Projeto Pedagógico da Escola e do cumprimento do regimento escolar, dentre outras atividades correlatas, pertinentes ao cargo. (CONTAGEM, 2011)

As orientações para o exercício da função ainda complementam que a atuação do pedagogo perpassa três dimensões: a pedagógica, a política e a administrativa. Uma tríade imbricada entre si e inseparável para efetivação do ensino-aprendizagem nas instituições de ensino.

De antemão, o munícipio de contagem adotou a terminologia Pedagogo para designar as atribuições que foram formalizadas na regulamentação da profissão em 2017. É importante ressaltar que tal uso possibilita advertir algo que no cenário nacional ainda era tramitado: a profissionalização do supervisor pedagógico. Contudo, Supervisão pedagógica é uma profissão ou uma função? Pode parecer claro, mas como discutido anteriormente, foram necessários onze anos para promulgação da matéria e permitir questionar o que é uma profissão? Contradição que um aprofundamento na sociologia das profissões pode ajudar a esclarecer. É inegável,

porém, que as atribuições são semelhantes e que se ambas forem admitas enquanto profissão haverá uma sobreposição.

Vale ressaltar que esses profissionais (realidade que permeia o exercício da profissão nas duas redes estudadas) muitas vezes acabam realizam atividades que vão além das que lhe são atribuí- das, visto que acabam por executar trabalhos que são de responsabilidade de bibliotecárias, da professora eventual (como ir para sala de aula de aula cobrir professores faltosos); ou da secretaria, acompanhar os alunos durante o recreio, deixando assim de efetuar funções estabelecidas pela resolução de nº 7150/93, que rege as atribuições dos especialistas de educação na REE/MG e na Lei Complementar n. 99/2011 do município de Contagem.

É possível destacar que o Supervisor Pedagógico, tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável junto a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Neste sentido, abrem-se para o supervisor três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento destas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e comunidade. São eles: Desenvolvimento Curricular e Ensino-Aprendizagem; Organização Escolar; Relações internas e com a comunidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo analisar o papel do Supervisor Pedagógico por meio de sua função e atribuições nas Redes de Ensino de Minas Gerais e Contagem, bem como as mudanças que essa função tem perpassado ao longo do tempo. Para tanto, utilizou-se de ampla revisão de literatura, análise teórica e documental sobre a temática abordada.

A partir das analises, torna-se evidente que muitas são as atribuições que o supervisor deve desempenhar para qualificar o trabalho pedagógico que desenvolve dentro da escola onde atua. Este desempenho se justifica através de ações motivadoras, envolvendo o estímulo para que cada educador possa executar trabalhos com a colaboração das demais pessoas, os quais devem ser valorizados com objetividade, ética e diálogo. A função vem mudando ao longo tempo, com isso, tem incorporando novas atribuições, além de perpassar distintas dimensões

tais como: coordenação, gestão de pessoas, formação, articulação na escola e na comunidade, mediação de conflitos.

Ressalta-se também que a bibliografia estudada aponta divergentes terminologias para a mesma função, já que existem nos sistemas de ensino do Brasil diversas nomenclaturas para definir o supervisor, tais como: supervisor escolar; supervisor educacional; coordenador pedagógico; supervisor pedagógico; pedagogo. Todos atuando e executando suas funções de maneira semelhante e de acordo com as exigências locais. Não há uma delimitação clara da função específica do supervisor, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, não traz essa especificação. (SILVA, 2013)

Então, faz sentido considerar que o supervisor diante dessas transformações, representa um dos principais responsáveis pela sobrevivência e sucesso das instituições de ensino, pois sua competência é desenvolver um trabalho pedagógico que visa o planejamento, a execução e a avaliação de toda a organização dos conhecimentos. A educação é um processo contínuo e permanente que exige cada vez mais dos profissionais da educação um compromisso que atenda as exigências de uma sociedade que está evoluindo rapidamente em todos os setores. Isso representa a necessidade da implementação de uma postura renovada, envolvendo todos que compõem a estrutura organizacional de um sistema educacional.

Destaca-se a importância da continuidade deste estudo no sentido de apontar quais as demandas e desafios que esses profissionais percebem em relação a suas práticas dentro das escolas, se realizam atividades prescritas, quais as condições de trabalho impostas a eles no cotidiano das unidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). Supervisão Pedagógica: Principio e Práticas. 11 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-55.

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182

ALVES, A. M. S. L. ; DUARTE, E. A. F. G. . Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas. Pergaminho: Revista discente de Estudos Históricos, v. 3, p. 1-22, 2012.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. Supervisão em Educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro: LTC/MEC 1976

ANJOS, Almerinda dos. Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez de 1996.

BRASIL. Lei n° 12.014 de 06 de agosto de 2009 descrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Agosto 2009

CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n. 6847/2017. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão Pedagogo. Disponível em: http://www.camara.gov.br

CONTAGEM, Lei Complementar n° 99 de 05 de janeiro de 2011, anexo I. Altera os Anexos I, II, III e V, da Lei Complementar nº 090, de 30 de julho de 2010, que "Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério e demais servidores públicos dos quadros setoriais da educação e da FUNEC do Poder Executivo do Município de Contagem" e dá outras providências. Disponível em www.contagem.gov.br
CORRÊA, Cintia Chung Marques. A identidade dos supervisores educacionais das escolas municipais de Petrópolis. Vertentes (São João Del-Rei), v. 33, p. 139-149, 2009.

D'ANTOLA, Arlete (org.). Supervisão e Currículo. São Paulo: Pioneira, 1983.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo, Cortez, 2000

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GARCIA, Dayse Freire. A construção da ação supervisora em Minas Gerais. Dissertação de mestrado, 1988.

LIMA. E.C.D. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (orgs). Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas. 1.1 ed Campinas: Papirus. 2001.

MINAS GERAIS. Lei n°15.293 de 05 de agosto de 2004. Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Disponível em www.almg.gov.br

NERICI, Imídeo G. Introdução à Supervisão Escolar. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

SILVA, Grazielle Triches. Supervisor pedagógico: formador ou fiscalizador. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 18, n. 2, jul./dez. 2013

OLIVEIRA, Leda Barbosa Mendes de. Evolução histórica da supervisão escolar. Belo Horizonte, MG, p. 7-12. Revista Pedagógica - CTE, maio/jun 1993.

OLIVEIRA, Diviani Divina. A Função do supervisor escolar nos seus diferentes níveis de atuação. FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação. Santa Rita do Sapucaí. 2011.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. Liderança educacional: Um desafio para o Supervisor Escolar. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2006

SAVIANI. Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13- 38.

A INTERAÇÃO POLIDOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE GESTÃO ESCOLAR DA UFOP

Leidelaine Sérgio Perucci

Universidade Federal de Ouro Preto – leideperucci@gmail.com

Waleska Medeiros de Souza

Universidade Federal de Ouro Preto – wkmedeiros16@gmail.com

Breynner Ricardo de Oliveira

Universidade Federal de Ouro Preto – breynner@cead.ufop.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados finais de uma pesquisa intitulada "Interação da equipe polidocente de formação na EaD: a experiência do curso de Especialização em Gestão Escolar da UFOP". Pretendemos, neste texto abordar aspectos da condição docente e dos saberes mobilizados pelos profissionais que atuam na Educação a Distância, ou seja, a equipe polidocente. Para tanto, nos basearemos na configuração do curso de gestão escolar pertencente ao Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) ofertado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O PNEG é uma das ações do Governo Federal em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação que promove a formação continuada de professores da Educação Básica. Para o desenvolvimento das atividades, foram realizadas 26 entrevistas áudio gravadas com a equipe de formação (supervisores, suporte técnicos, professores e assistentes de turma) que atuaram no PNEG/UFOP entre os anos de 2013 e 2016. Essas entrevistas possuíam quatro grandes categorias de análise que são: a dimensão do trabalho, os aspectos institucionais, a dimensão pedagógica e a interação da equipe. Os resultados obtidos através dessas entrevistas apontaram que os atores envolvidos no curso percebem a interação da equipe e mencionam, em sua maioria, as condições em que o curso é ofertado, por parte do Governo. Já sobre os saberes, percebemos que os professores e os assistentes de turma mobilizam, sobretudo, as experiencias em suas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Interação polidocente; Trabalho polidocente; Educação a distância; Programa Escola de Gestores

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados finais de uma pesquisa intitulada "Interação da equipe polidocente de formação na EaD: a experiência do curso de Especialização em Gestão Escolar da UFOP". O curso de gestão escolar ofertado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pertence ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEG). O PNEG é uma das várias ações de formação continuada de professores da educação pública básica que vem sendo delineada e implementada no Brasil desde 2002, e integra a política nacional de formação continuada do Ministério da Educação Brasileiro (MEC).

Para que a política nacional de formação continuada de professores das escolas públicas se materialize, o papel das universidades públicas federais é central, principalmente, pela compreensão e pelo reconhecimento de que essas Instituições constituem-se como lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais que venham a atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva (BRASIL, 2009).

O PNEG integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2006, o Programa passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em colaboração com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e do Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofertando assim o curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar, realizado por meio da Educação à Distância (EaD) e destinado a diretores e vice-diretores de escolas públicas da educação básica.

A especialização em Gestão Escolar é ofertada sob responsabilidade de instituições públicas de ensino superior que integram os estados federados do país e nesta pesquisa, o foco será lançado sobre o curso ofertado sob a responsabilidade da UFOP. O curso acontece por meio da modalidade à distância em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Conforme Serafini (2012), um AVA proporciona o desenvolvimento de cursos acessíveis pela Internet, permitindo aos professores o gerenciamento do conteúdo disponibilizados aos alunos. Neste tipo de educação, ocorre o uso de tecnologias para a promoção da aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar, sendo que o fundamental é a mediação tecnológica pela conexão em rede. No caso do curso da UFOP, o ambiente de aprendizagem é o da plataforma Moodle.

A ênfase da pesquisa foi a interação entre a equipe de formação do mencionado curso, sendo o enfoque principal na interação entre coordenadores da sala ambiente, supervisoras pedagógicas, uma assistente de supervisão pedagógica, professores de turma PTs), assistentes

de turma (ATs) e profissionais do suporte técnico. O curso de especialização em Gestão Escolar da UFOP atendeu 10 turmas/polos em cidades espalhadas pelas diversas regiões de Minas Gerais, são elas: Sete Lagoas, Ouro Preto, Tiradentes, Jaboticatubas, Governador Valadares, Ipatinga, João Monlevade, Ubá, Montes Claros e Salinas. Sendo que em cada uma destas dez turmas/polos, atuaram um professor e um assistente de turma responsável por acompanhar todas as disciplinas ofertadas ao longo do curso e promover a mediação pedagógica com os cursistas.

METODOLOGIA

O método de abordagem utilizado foi a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Para a coleta de dados fizemos uso da entrevista semiestruturada, pois ela nos dá a liberdade de enriquecer ainda mais nossos resultados a partir das próprias respostas dos entrevistados, além disso o uso da entrevista é fundamental quando se pretende mapear práticas e sistemas classificatórios de universos sociais específicos (DUARTE, 2004). Desta forma, nosso objeto de pesquisa é a equipe de formação que atuou no curso de especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores da UFOP, no período de 2013 a 2015. Para tanto, foram feitas 26 entrevistas, áudio gravadas com profissionais que atuaram no curso, sendo: 10 Professoras de Turma, 8 assistentes de Turma, 3 Coordenadores da Sala Ambiente, 2 Supervisoras Pedagógicas, 1 Assistente de Supervisão e 2 profissionais da equipe de suporte.

Para a elaboração do roteiro da entrevista, pensamos em categorias e dimensões que contribuíssem para o alcance dos objetivos traçados no início do projeto, assim nosso roteiro se baseou em: perfil profissional, saberes docentes, percepções sobre EaD, trabalho polidocente, autonomia e concepções sobre o desenho de formação da EG/UFOP e Política nacional de formação docente à distância dos entrevistados.

Ao final de todas as entrevistas, aconteceu o processo de transcrição. As transcrições foram feitas pelas duas bolsistas com base nas normas para transcrição de entrevistas gravadas, disponibilizadas enquanto material de uso didático pela Universidade de São Paulo (USP). Com a finalidade de se promover a qualidade no próximo passo, que se caracteriza como análise dos dados, todos os integrantes do projeto foram submetidos à um curso de análise de dados qualitativos, cuja ferramental principal foi o software NVivo.

Segundo Lage (2011) o software NVivo é um dos programas mais utilizados no meio acadêmico brasileiro. O programa Nvivo, é uma ferramenta que possibilita a leitura e a

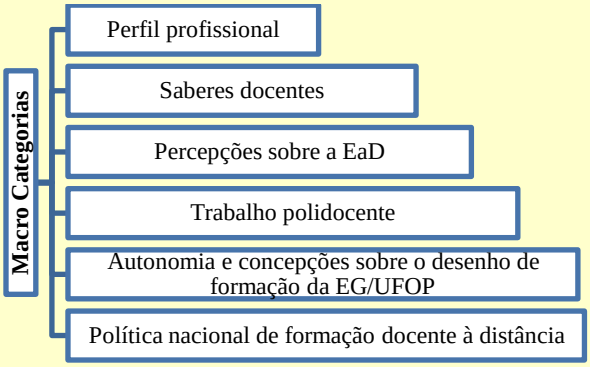
classificação das fontes utilizadas, que no caso seriam as entrevistas, a partir do plano prévio de categorias analíticas, apresentadas anteriormente. O software permite a elaboração de análises qualitativas a partir de uma grande quantidade de materiais e evidências, realizando operações a partir de parâmetros e permitindo o manuseio de fontes escritas e audiovisuais (documentos, arquivos em PDF, fotografias, áudios e vídeos). Além da utilização do NVivo, a todo momento as entrevistas transcritas, foram interpretadas à luz da literatura científica de referência. Para Duarte (2004), compete ao pesquisador conferir significado "àquele mosaico [de categorias], tendo como referência seus pressupostos teóricos, sua filiação acadêmica, seus objetivos de pesquisa etc." (DUARTE, 2004, p.222-223).

A partir do uso do software, a equipe de pesquisa vinculada ao projeto desenvolveu uma análise de conteúdo do conjunto de dados disponíveis, com enfoque qualitativo. Com efeito, o pesquisador através dessa técnica propõe-se a desvendar relações semânticas que ocorrem com as informações conceituais e procedimentais, de modo a atribuir aos fragmentos selecionados o sentido necessário ao seu entendimento, sempre à luz das dimensões e/ou categorias analíticas empregadas. Desta forma, a análise de conteúdos permite ao pesquisador mapear argumentos, expectativas, perspectivas, motivações, sistemas de crenças, atitudes e conceber como estas características estão ligados aos interesses do estudo. As dimensões e/ou as categorias de análise são um conjunto de critérios de acordo com os quais os dados qualitativos são analisados.

As dimensões e as categorias analíticas utilizadas nessa pesquisa foram construídas em um processo de reflexão coletiva sobre os critérios a serem observados na pesquisa, com base nas entrevistas feitas. Esse processo de construção coletiva ocorreu com base na participação de um grupo composto por seis pessoas, sendo um professor Orientador, duas Co-orientadoras, duas bolsistas e uma consultora (analista Nvivo). Esse grupo trouxe elementos teóricos e práticos a serem incorporados nas categorias base. Após diversos encontros desse grupo, de forma presencial e virtual chegou-se ao mapa de macro e micro categorias, que seguem nos quadros 1 e 2.

Afim de melhor analisar as informações das entrevistas foi gerado o quadro conceitual, com macro categorias, que se segue:

Quadro 1 - Mapa de Macro Categorias



Fonte: Relatório Final de Avaliação Qualitativa do projeto "Equipe Polidocente de Formação na EaD" na EG/UFOP.

Dentro das macro categorias, através do recurso do programa Nvivo, foi possível criar micro categorias que se seguem no quadro 3.

Quadro 2 - Mapa de Micro Categorias

Macro Categorias	Micro Categorias
Perfil profissional	Idade
	Local de residência
	Estado civil
	Formação
	Experiência profissional
	Trabalho atual
Saberes docentes	Saberes disciplinares
	Saberes curriculares
	Saberes profissionais
	Saberes experienciais57
	Experiência anterior com a EaD

[57] Trazidos da educação presencial para a EaD ou Trazidos da EaD para a educação presencial.

Percepções sobre a EaD	Experiência com as TICs58
	Experiência no curso/projeto
	Comparação entre EaD e a educação presencial
	Percepções sobre a EaD
	Ressignificação do trabalho docente
Trabalho polidocente	Percepção sobre o trabalho docente virtual
	Prática pedagógica
	Trabalho em equipe
	Características do trabalho na EaD
Autonomia e concepções sobre o desenho de formação da EG/UFOP	Conhecimento sobre o desenho de formação da EG/UFOP
	Percepções sobre o desenho de formação da EG/UFOP
	Auto identificação de posição
	Relações de poder e hierarquia
	Comparação entre desenhos de formação de outras instituições e cursos de EaD
Política nacional de formação docente à distância	Possibilidades e potencialidades59
	Limites e contradições

Fonte: Relatório Final de Avaliação Qualitativa do projeto "Equipe Polidocente de Formação na EaD" na EG/UFOP.

Dentro das macro categorias, através do recurso do programa Nvivo, foi possível criar micro categorias que se seguem no quadro 3.

[58] TIC ou TIC's – Sigla para Tecnologias da Informação e da Comunicação.

[59] EaD como estratégia de formação ou EaD como produto/resultado.

Quadro 3 - Mapa de Micro Categorias

Macro Categorias	Micro Categorias
Perfil profissional	Idade
	Local de residência
	Estado civil
	Formação
	Experiência profissional
	Trabalho atual
Saberes docentes	Saberes disciplinares
	Saberes curriculares
	Saberes profissionais
	Saberes experienciais60
Percepções sobre a EaD	Experiência anterior com a EaD
	Experiência com as TICs61
	Experiência no curso/projeto
	Comparação entre EaD e a educação presencial
	Percepções sobre a EaD
	Ressignificação do trabalho docente
Trabalho polidocente	Percepção sobre o trabalho docente virtual
	Prática pedagógica
	Trabalho em equipe
	Características do trabalho na EaD

[60] Trazidos da educação presencial para a EaD ou Trazidos da EaD para a educação presencial.
[61] TIC ou TIC's – Sigla para Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Autonomia e concepções sobre o desenho de formação da EG/UFOP	Conhecimento sobre o desenho de formação da EG/UFOP
	Percepções sobre o desenho de formação da EG/UFOP
	Auto identificação de posição
	Relações de poder e hierarquia
	Comparação entre desenhos de formação de outras instituições e cursos de EaD
Política nacional de formação docente à distância	Possibilidades e potencialidades62
	Limites e contradições

Fonte: Relatório Final de Avaliação Qualitativa do projeto "Equipe Polidocente de Formação na EaD" na EG/UFOP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Daniel Mill (2010), o conceito de polidocência é compreendido "como uma equipe de educadores e assessores que [...] mobilizam saberes de um professor" (MILL, 2010, p. 17). Desta forma, estes profissionais atuam de forma fragmentada, colaborativa e constrangidos pelo desenho institucional, que definirá as diretrizes sob as quais o processo se estruturará a fim de promover a aprendizagem dos estudantes. Ao propor este conceito, Mill (2010) promove a criação de uma identidade a este conjunto de trabalhadores, ou seja, a equipe polidocente, com efeito, enfoca o grupo de profissionais que respondem pelo processo de ensino-aprendizagem na educação a distância (EaD).

Ao propor o conceito de polidocência, Mill (2010) avança em relação à proposição dos autores Keegan (1983) e Belloni (2002; 2005; 2012). Para Keegan (1983) e Belloni (2002; 2005; 2012), quem ensina é a instituição ou o professor-coletivo. Em contrapartida, para Mill (2010) quem ensina é o polidocente. Segundo Belloni (2002; 2005; 2012) os profissionais que compõe a equipe de educação a distância são um coletivo de trabalhadores, já para Mill (2010) trata-se de um polidocente.

[62] EaD como estratégia de formação ou EaD como produto/resultado.

No sentido do coletivo Tardiff (2014) afirma que, o saber docente constitui-se pelo "amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2014, p. 38). A atuação do professor efetiva-se em uma rede de conexões repletas "de valores, sentimentos e atitudes que são passíveis de interpretação e decisão" (TARDIF, 2014, p. 50). Para Pimenta (2005), os professores ressignificam os seus saberes em confrontação com as experiências ocorridas em seu trabalho, "num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como praticum [...] que [...] reflete na e sobre a prática" (PIMENTA, 2005, p. 29).

A partir dos dados coletados podemos constatar que o trabalho docente na Educação a Distância (EAD) ocorre de forma fragmentada, colaborativa e hierarquizada, desta maneira, cada profissional trabalha com uma parte das atividades que compõem essa modalidade de ensino. Conforme Mill (2006), as práticas docentes na Educação a Distância são processadas por um grupo de múltiplos atores, como professores e técnicos, dentre outros. Com efeito, é conferida a uma ou mais pessoas, desse grupo, ações a serem concebidas para poderem articular e promover a EaD. Essa atividade multidisciplinar, coletiva e colaborativa da docência virtual, segundo Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), ocorre de forma hierarquizada.

O trabalho polidocente realizado na EaD, nos trouxe a análise de que os agentes escolares "precisam reaprender ou ressignificar seus saberes docentes da educação presencial" (MILL e LIMA, 2013 p.34). Para que o aprendizado, na EaD, ocorra é necessário que a equipe esteja ciente da importância da interação colaborativa de todos nesse processo de auxílio na mediação dos conhecimentos a serem apreendidos pelo cursista (SOUZA, OLIVEIRA, 2016). É nesse sentido que uma das Coordenadoras da Sala Ambiente afirma que:

> [...] a interação e a comunicação constante de tudo que acontece, a participação de todos em tudo, assim a supervisora apresenta as ideias pede sugestão outra pessoa comenta então eu acho que há sempre essa interação por isso eu acho que é uma equipe não que eu participe de todas, todos os processos de tudo, mas eu sei que eles acontecem eu sei que há uma parte da equipe trabalhando nisso (Coordenador de Sala Ambiente 2)

Dentre as macro categorias, a de perfil profissional é fundamental para que possamos entender e compreender quem são estes polidocentes que atuam ou atuaram no PNGE/UFOP. De tal modo, é preciso então conhecer estes sujeitos de quem estamos falando. Constituindo assim, a análise do perfil pessoal e profissional dos profissionais entrevistados. No que tange à idade dos polidocentes os dados demonstram que a maior parte dos profissionais entrevistados, da equipe do curso de especialização de Gestão Escolar, possuem menos de 60

anos e se concentram na faixa etária ente 30 a 49 anos. A formação acadêmica dos profissionais do PNGE foi um dado relevante. Os dados demonstraram uma composição diversificada de áreas do saber, sendo que em porcentagem, encontramos um número maior de profissionais das áreas de Pedagogia, Letras e História.

Dos polidocentes entrevistados, 77,8% possuem algum tipo de especialização pós-graduação lato sensu. Já na pós-graduação stricto sensu, 55,6% cursaram mestrado e 25,9% possuem doutorado ou estão em andamento. Com base nestes dados, a pós-graduação stricto sensu se torna indispensável para a melhor qualificação dos quadros de profissionais que atuam no ensino superior (MARTINS, 2002; BRASIL, 2004).

Quanto à experiência profissional, os polidocentes entrevistados destacam experiências no exercício da docência, sendo na modalidade de educação presencial e/ou na modalidade de educação a distância. Dois excertos das entrevistas realizadas reforçam essa constatação:

> Trabalhei como professora de pós-graduação na FUMEC a distância, foi quando eu comecei a trabalhar com alguma coisa a distância (Entrevistada A – professora de turma).
> Bem é uma experiência mais sistemática, de maior continuidade no ensino superior foi por volta de 1994 coincidindo com o momento que eu ingressei no mestrado na USP e eu tive então um contrato de Professor Substituto na Universidade Federal de Uberlândia e eu estava vinculada ao departamento de filosofia (Entrevistada B – coordenadora de sala ambiente).

Os saberes experienciais são largamente referenciados pelos polidocentes entrevistados na pesquisa. Estes conhecimentos são alcançados através da própria vivência dos profissionais mobilizadas tanto da Educação Presencial para aplicação na EaD, quanto vice-versa, como segue no excerto: “eu tento levar para a plataforma o mesmo cuidado didático que eu tenho de orientação do aluno” (Professora de Turma 1). Esta análise sinaliza que as práticas pedagógicas utilizadas por estes profissionais se beneficiam das vivências multiespaciais partilhadas por eles. Assim, os saberes “[...] da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 234).

Acerca dos saberes experienciais, observamos que os polidocentes entrevistados produzem uma consonância ao entender que o modelo de formação docente seguido pela Escola de Gestores/UFOP possibilita o intercâmbio de saberes experienciais entre a educação presencial e a EaD ou vice-versa. Isto ocorre de forma fluida e leve, haja vista que o modelo do

PNEG/UFOP não limita quais saberes experienciais podem ser utilizados nesse ambiente de formação.

> [...] a bagagem que eu tenho comigo, eu consigo socializar pela experiência e pelas condições que a gente tem do alunado. Este aluno [...], ele sempre vai trazer algumas demandas e essa experiência que você tem, tendo desenvolvido já algumas habilidades ajuda muito você já a responder lá. (Professora de turma 2).

O desenho de formação adotado pela UFOP e as análises das entrevistas indicam que os saberes docentes compartilhados constituem um conjunto de saberes fruto das articulações, adaptações, representações e tensões que cada membro de uma equipe traz consigo, sendo sistemática e continuamente (re)processados no grupo, ao longo das ações de formação. Trata-se de um conjunto de saberes (profissionais, experienciais, disciplinares e curriculares) que, constrangidos pela dimensão institucional, conformarão os saberes que caracterizarão os desenhos formativos adotados pelas instituições de ensino superior que ofertam cursos a distância.

A Educação a Distância exige tanto dos polidocentes quanto dos alunos envolvidos uma maior organização quando comparado com a educação presencial. O cursista precisa adotar uma atitude autônoma com base no conhecimento adquirido no espaço virtual. A barreira física entre professores e cursistas, na EaD, faz com que o processo da aprendizagem tenha que ser conduzido de forma mais incisivo e proximal. Desta forma, a interação dos professores com os alunos e o feedback a respeito das atividades são diferentes e mais ativas, como relato de uma assistente de turma:

> [...] nas avaliações, o que eu acho muito positivo também é o feedback, que é dado a cada atividade é muito importante e eles também aprenderam a ler os feedbacks a ver, a tirar dúvidas então eu acho muito importante feedback (Entrevistada N – assistente de turma).

A flexibilidade de canais de informação usados pelos entrevistados para a correspondência com os alunos é uma realidade na EaD. Para os polidocentes, ministrar conteúdos não é o suficiente, é necessário desenvolver metodologias e práticas pedagógicas próprias para o acompanhamento do processo e do envolvimento de cada cursista na disciplina. Seguem excertos de entrevistas confirmando esta afirmativa:

> [...] eu sempre utilizava telefone, o e-mail e ficava vigiando o histórico da plataforma, o histórico de acesso, quando tinha mais de quatro dias que não acessava então eu ficava de antena ligada, passava uns três dias eu já ficava preocupada, sempre liguei para casa deles procurando saber se estava acontecendo alguma coisa, se estava tendo algum problema e tudo (Entrevistada C – assistente de turma).

De acordo com Mill (2008), em um sistema de EaD inserido em uma lógica capitalista, o professor/tutor/assistente tende a ser visto como um profissional cujo tempo e esforço estão disponíveis constantemente. Os polidocentes entrevistados sugerem que o trabalho exige flexibilidade de horários e disposição para o remanejamento de atividades de acordo com as demandas da equipe e das turmas, corrobora com um excerto da fala da assistente de turma:

> Ligavam até pra minha casa na verdade eu passei muitos finais de semana falando com aluno pelo telefone fixo com a plataforma aberta ensinando eles a mexer [...] eu não acho que é muito legal restringir o contato só quando o aluno estiver lá na plataforma mesmo porque é um contato assíduo então eles querem às vezes, eles querem conversar comigo em tempo real, às vezes a gente está com a plataforma aberta e pelo Skype ao mesmo tempo ou WhatsApp ao mesmo tempo explicando como mexe em alguma coisa como mexe na plataforma então é isso...(Entrevistada H – assistente de turma).

De uma forma geral, os entrevistados possuem informações suficientes sobre o modo em que a EG/UFOP é gerenciada, além de conhecerem bem o sistema de atribuição de competências e responsabilidades de cada componente do organograma. A Política Nacional de Formação de Professores, apesar de ser reconhecida pela equipe polidocente como uma conquista importante no sentido de se garantir a qualidade da Educação Básica no país, não ficou imune às críticas dos entrevistados, que apresentaram limites e contradições inerentes ao desenho de intervenção e à dinâmica de implantação do Plano. Essas críticas e objeções têm duas naturezas: existem as críticas mais amplas e relativas ao planejamento e ao modelo proposto em si; e críticas de ordem mais procedimental e operacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira, desde o final do século XX, vem passando por inúmeras mudanças decorrentes da globalização, com isso o acesso à internet e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) se tornam cada vez mais indispensáveis no que diz respeito às reformas curriculares. Nesse sentido, a educação a distância (EaD), assume um papel muito importante, uma vez que se torna responsável por possibilitar a educação para todas as classes sociais, além de permitir o aprimoramento/atualização de profissionais já em exercício.

Quando falamos em educação a distância devemos nos atentar para vários fatores, entre eles podemos destacar a qualidade, que, por sua vez, possui inúmeras particularidades dentro do referido assunto. A interação entre os membros da equipe é que irá apontar se dado curso se vale de uma boa qualidade ou não, além de também contribuir para o andamento das rotinas no

dia a dia do curso. Outro ponto importante de se considerar é a autonomia, pois todo profissional deve estar apto a tomar decisões frente a determinadas situações.

No que diz respeito ao uso de entrevistas em estudos científicos podemos perceber que fazer uso desta em nosso trabalho foi essencial, uma vez que elas são uma excelente ferramenta no mapeamento de informações, através dessas entrevistas foi possível levantar sólidas informações que permitiram descrever e entender a lógica presente nas relações que se constituem no interior da equipe pesquisada.

O roteiro das entrevistas foi pensado para seguir uma metodologia semi-estruturada que desse liberdade ao entrevistado para expor o que lhe conviesse, em contrapartida, o entrevistador poderia provocar um discurso que atendesse os objetivos da pesquisa, podendo também avaliar atitudes e condutas. Fazer análise de entrevistas, sobretudo quando se tem um grande volume, como no nosso caso que foram 26 entrevistas extensas, é uma tarefa um tanto quanto complicada e exige muito cuidado para a interpretação para que o resultado não propicie subjetividades. Um grande volume de material (entrevistas) é sempre desejável, pois contribui bastante para a qualidade final do trabalho, porém quando se trata de não - profissionais deve se ter certo cuidado ao fazer as análises de forma artesanal para que não ocorram equívocos na leitura do material, daí surge a necessidade do uso de Softwares para análise de dados qualitativos.

Quando falamos de entrevistas alguns procedimentos são muito importantes para a futura análise dos dados, são eles: a transcrição: é importante que todas as entrevistas sejam transcritas preferencialmente pela pessoa que as fez, isto é importante a medida em que os gestos e as expressões feitas pelos entrevistados contribuem muito para os resultados. Após esse processo de transcrição é importante ouvi-las novamente acompanhando o que foi escrito para evitar possíveis erros, além de evitar resultados induzidos e a reavaliar os rumos da investigação.

No que tange o uso da tecnologia para o desenvolvimento do projeto, podemos afirmar que fazer apropriação do software NVivo para a análise e cruzamento dos dados foi de grande valia. Pois, a partir dele foi possível ampliar as categorias aplicadas no roteiro das entrevistas e ao alimentar o programa com as transcrições foi possível analisar os dados separadamente. Essa separação se deu de acordo com a relevância e a hierarquia, por nós atribuídas, das categorias e das subcategorias, convertidas em macro categorias.

Além das implicações acima expostas, se faz necessário sustentar os dados extraídos das entrevistas com referenciais teóricos pertinentes aos objetivos da pesquisa, a fim de confirmar ou não conceitos expostos por vários estudiosos do campo. Nesse sentido, a análise aconteceu de forma sistemática contribuindo para a qualidade do nosso trabalho. É importante lembrar que a fala do entrevistado tem valor por si só, uma vez que esta também é fonte de conhecimento e não deve ser usada como simples exemplo à teorias explicativas.

As entrevistas realizadas com os polidocentes do curso de especialização de Gestão Escolar evidenciam que, na UFOP, a polidocência é oportunizada e potencializada por meio de uma intensa interação colaborativa, na qual todos os envolvidos se inter-relacionam, ainda que de forma fragmentada, hierarquizada, assíncrona e não necessariamente harmônica e linear. Coube à instituição, representada pelos coordenadores e supervisores, dar unidade à formação e o amalgama do processo de implementação da política em diversas cidades através dos polos. Esta concertação da estrutura é o que define as bases nas quais o saber polidocente se processam, dentro dos limites e possibilidades que o desenho das políticas nacionais de formação continuada de professores impõe.

No que tange à política de formação continuada de professores, na modalidade a Distância, existe um caráter impreciso na valorização dos docentes. Estes profissionais são vistos como atores centrais no processo de formação, porém vínculo empregatício é precário e a remuneração é baixa sendo esta promovida por meio de bolsas. Desta forma, a política revela a fragilidade de como tem sido implementada no Brasil. Especificamente no curso de Gestão Escolar do PNEG/UFOP, a análise das entrevistas realizadas com os professores e os assistentes de turma, elementos que agregam a equipe polidocente do curso, revelaram algumas das contradições e das tensões próprias ao processo formativo virtual. Estes profissionais relatam que os reflexos sentidos da precarização em seu trabalho docente, sobretudo é percebida, no contexto de controle de despesas orçamentárias, orientado por uma austera política fiscal.

Em termos de precarização do trabalho (poli)docente, é importante que aconteça uma sólida reelaboração das Políticas Nacionais de Formação de Professores, não só em termos de renumeração financeira, mas também de forma à valorizar a educação a distância enquanto modalidade de ensino. Enquanto as características pertinentes ao preconceito de que a educação a distância é uma forma de ensino inferior à educação presencial, o empasse referente ao desenvolvimento e carreira dos profissionais que atuam na EaD será sempre uma questão atual. Além de também, existir a questão da mercantilização atrelada às instituições promotoras do

ensino a distância; a demanda de se estruturar novos cursos para tal modalidade aumenta, porém pesquisas que visam o aprimoramento e a ampliação dos recursos não crescem de forma coerente, propiciando, dessa forma, uma formação de qualidade nem sempre satisfatória aos futuros profissionais.

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), as experiências espaciais e temporais são expressivamente alargadas e redimensionadas. Com efeito, a figura do docente assume caráter peculiar. Podemos inferir que as análises empreendidas por Tardif (2014), no que tange os estudos sobre o trabalho docente tem sua principal premissa no trabalho docente presencial. De tal modo, embora Tardif (2014) reconheça que o professor não trabalha sozinho, o autor afirma, porém, que boa parte do da atividade cotidiana acontece em uma sala de aula presencial, avulso da articulação com os colegas. No que se alude a modalidade a distância, a noção de polidocência aqui exposta e o desenho de formação adotado pelo PNGE/UFOP que puderam ser extraídas das entrevistas feitas indicam que as inferências de Tardif são importantes, porém não são suficientes para podermos compreender o trabalho destas equipes de formação.

Diante todo o exposto, podemos considerar que o curso de especialização em Gestão Escolar pertencente ao Programa Nacional Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto cumpre perfeitamente o seu papel enquanto curso/ instituição, pois com a pesquisa foi possível constatar que a interação e a polidocência entre os agentes acontecem de forma fluida entre a maioria das partes e que a identidade dessa equipe de formação é definida através da interação colaborativa, ainda que de forma fragmentada e hierarquizada, assíncrona e não necessariamente harmônica e linear. Caberá à instituição amalgamar o processo. Esta concertação é que definirá as bases nas quais os saberes docentes se processarão e serão articulados, dentro dos limites e possibilidades que o desenho das políticas nacionais de formação continuada de professores impõe.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & sociedade, p. 117-142, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. Trabalho, Educação e Saúde, p. 187-198, v. 3 n. 1, 2005.

BELLONI, M. L. Educação a distância. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica

Pública. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília: CAPES, dez. 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em revista, v. 24, p. 213-225, 2004.

KEEGAN, D. Six Distance Education Theorists. Hagen: ZIFF, 1983.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. Educação Temática Digital, p. 198, v. 12, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In:__ SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe/UNESCO, p69-87, 2002.

MILL, D. Educação a distância e trabalho docente virtual. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques. 1 ed. São Carlos: Edufscar, 2010.

MILL, D.; LIMA, D. A.. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na Educação a Distância. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 1, p. 33-46, Janeiro/Abril 2013.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, I. de S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. Revista extraclasse, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. p. 15-34. 4º ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SERAFINI, A. M. S. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul. / out. 2012.

SOUZA, W. M.; OLIVEIRA, W. A. Educação a distância e o programa escola de gestores, algumas percepções. In: Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17º ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

A MEDIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE NA PRODUÇÃO SABERES E CONHECIMENTOS EM DIÁLOGOS COM O ENSINO DE HISTÓRIA

José Humberto Rodrigues63

Email: jhrodrigues@terra.com.br

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

RESUMO

Este artigo propõe estudar as produções das comunidades e suas interlocuções com os conhecimentos e saberes em diálogo com o ensino de História. Para isso analisamos os conceitos de cultura erudita e cultura popular, os movimentos sociais e as construções de saberes. Os saberes das comunidades são hoje uma realidade que deve ser debatida em sala de aula e assim a Escola deve abrir espaços para diálogos e conhecimentos sobre as comunidades que estão ao entorno dela. Educação, conhecimento e saberes estão nas narrativas dos indivíduos e nos vários discursos na modernidade, sendo assim é necessário balizarmos nosso debate na historiografia em que discute aspectos da construção da memória e dos relatos históricos que são aporte dos saberes instituídos e instituintes. A partir dos pressupostos que se deve conhecer o presente para poder compreender melhor o passado, inferimos que as comunidades estão distantes dos espaços de poder, mas configuram hoje limites que detém grupos sociais que articulam em volta de seus direitos, suas conquistas e algumas decepções. Assim, é com o olhar de hoje que vamos analisar esse espaço, sem perder de vista essas relações passado/presente, e as intrínsecas relações que se desenrola no cotidiano dos indivíduos. Assim a relevância dessa pesquisa é mostrar como todos fazem parte da história, estando inseridos nela, atuando como protagonistas de nossa própria história. Os referenciais teórico-metodológicos que serão aportes, são: Bloch (2002), Bittencourt (2009), Abreu e Soihet (2003), Pinsky (2005, 2009), Le Goff (1996) dentre outros.

Palavras-chave. Ensino de História - Saberes – Comunidade – Educação

INTRODUÇÃO

[63] Mestre em Educação / UEMG. Bibliotecário e Professor de História

A proposta desse artigo é refletir sobre as possibilidades do estudo do patrimônio cultural e das produções de saberes das comunidades em diálogo com a disciplina de História em uma de Escola da região na cidade de Belo Horizonte.

Trata-se de um projeto piloto da disciplina de História que visou refletir e levantar as produções culturais dessas comunidades com uma proposta objetiva de conhecer as identidades culturais e as produções de saberes de seus moradores.

A realização dessa proposta deu-se por meio de debates em salas de aula, estudos teóricos e pesquisas de campo baseadas na aplicação de métodos e técnicas da antropologia cultural e da etnografia escolar.

Este projeto surgiu da extensão de um projeto de oficina – "Conhecendo a História da Sua Comunidade" - em que debatíamos as práticas dos grafites e das pichações como possíveis leituras de cultura de rua, isto é, incorporados ao cotidiano das artes urbanas que sempre foi palco de debates entre o preservar ou destruir o patrimônio cultural.

Através dos primeiros contatos com artesãos da cultura de rua, observamos o papel das comunidades e seus agentes nessa jornada de se apresentar dentro e fora das comunidades seus desenhos, figuras e traços que impõe um novo olhar e novos paradigmas de ser e estar na conjuntura das grandes metrópoles.

A pesquisa foi realizada com moradores de comunidades que estão dentro e no entorno do bairro Jardim Atlântico, tendo como parâmetro uma Escola Estadual que abrigou todos aportes para a realização desse projeto, isto é, todo o material bibliográfico e suporte técnico viabilizados pela escola.

Após a apresentação do Projeto para os alunos, leituras pertinentes a proposta e constante debates em sala de aula, seguimos para as primeiras visitas na busca de conhecer e inteirar-se sobre as produções de saberes das comunidades.

> A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2009, p. 168)

È com essa perspectiva de pensar o ensino de História, que pensamos nas narrativas, experiências e saberes dos moradores.

Em nossas visitas in loco com os moradores (artesãos e artistas), foi possível fazermos uma reflexão sobre os conceitos de cultura, patrimônio, arte, saberes, fazeres e conhecimento, numa fusão perceptiva de ampliação do pensar a educação no campo forma e não formal.

Para tal entendimento da proposta, dialogamos com a cultura hip-hop e seus cinco elementos constitutivos, o Break, MC, o Rap, Grafite e o Conhecimento; aporte hoje incorporado e salientado como pressuposto de bandeira de resistência e luta por igualdades sociais.

Nesse aspecto o movimento hip-hop nos aproximou com extenso diálogo com cultura de rua; como também com uma parcela expressiva de estudantes (alunos) através de suas histórias, vivências e experiências; como também a escola e seus aparatos de conhecimento e as localidades onde moram.

A partir dessas observações começamos a refletir as possibilidades de extensão da oficina de grafite e pichações para a produção de saberes dos próprios moradores das comunidades, em diálogo direto com os alunos (seus interlocutores e moradores).

Assim ao adentrarmos nos âmbitos dos saberes das comunidades ampliamos as abrangências e conceito de educação, pois a partir da perspectiva sociocultural que cada comunidade vive em sua realidade, entendemos que os bens culturais produzidos dialogam com o conhecimento formal e não-formal, com bens culturais de bases materiais e imateriais.

Assim sendo, as novas concepções de perceber e construir identidades culturais passa pelo aval dos bens culturais de cada comunidade – cada morador, isto é, o patrimônio cultural de cada indivíduo e grupo são lembranças, pertencimento, identidade, sociabilidade e integração direta com suas vivências.

Uma das principais dificuldades para a realização deste trabalho foi a pouca disponibilidade de fontes documentais oficiais, porém tivemos a consciência que a produção oral e as memórias sociais não são obsoletas frente ao repertório de cada lembrança, de cada objeto guardado pelo seu dono, cada item tem uma história e trajetória na vida de cada morador.

Assim, falar da história que ainda está se fazendo requer alguns cuidados. Por outro lado, tem-se a vantagem de um olhar único, da percepção do tempo em que os fatos ocorrem e ocorreram.

Educação, conhecimento e saberes estão nas narrativas dos indivíduos e nos vários discursos da modernidade, sendo assim é necessário balizarmos nosso debate na historiografia em que discute aspectos da construção da memória e dos relatos históricos que são aporte dos saberes instituídos e dos instituintes.

Nesse aspecto Marc Bloch (2002) partia do pressuposto que se deve conhecer o presente para poder compreender melhor o passado. Ontem como hoje, o as comunidades estão distantes dos espaços de poder, mas configuram hoje limites que detém grupos sociais que articulam em volta de seus direitos, suas conquistas e algumas decepções. Assim, é com o olhar de hoje que vamos analisar esse espaço, sem perder de vista essas relações passado/presente, e as intrínsecas relações que se desenrola no cotidiano dos indivíduos.

Assim, "a história não é somente o estudo do passado, ela também pode ser, com um menor recuo e métodos particulares, o estudo do presente" (CHAUVEAU, TÉTARD, p. 15). Evidentemente, não é um processo fácil, pois "no que concerne diretamente à história do imediato, só nos resta contemplar o deserto que a nós se oferece. Não há instrumento de referencia, tudo está por fazer" (idem, p. 19). Em suma, tateamos no escuro quando optamos por escrever sobre o presente, ou mais especificamente ainda, sobre o imediato e as construções humanas que estão no embate de suas experiências.

A partir da Escola dos Annales as fontes deixaram de serem apenas os “documentos oficiais” cultuados pelos positivistas por serem escritos por grandes homens ou por órgãos oficiais. A terceira geração dos Annales propõe três processos para a história explicada por Jacques Le Goff e Pierre Nora: novos problemas colocam em causa a própria história; novas abordagens modificam, enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; novos objetos, enfim, aparecem no campo epistemológico da história (PINSKY, 2006, p. 113).

É nesse campo de atuação e perspectiva que pensamos nas intermediações entre as comunidades e a Escola. Através dos seus alunos, professores, funcionários e a direção escolar que estão imbricados dentro de um escopo de relações afetivas, culturais, sociais, econômicas, políticas e de ensino e aprendizagem onde todos se articulam em prol do conhecimento.

Ao caminharmos pela cidade que acolhe essas comunidades (bairros) e suas populações, começamos a refletir-nos sobre os bens culturais produzidos através dos tempos, memórias e lembranças que são preservadas ou não, bens que são restaurados e glorificados pela chancela de seu valor político cultural e bens que foram destruídos e apagados pela trajetória de lutas sociais e conflitos urbanos.

Assim, esses bens culturais são considerados como patrimônio histórico, termo que sugere em principio se trata da história em si mesmo embutida, mas este pode ser também um monumento. Tome-se, por exemplo, a os bens culturais da Lagoa da Pampulha: é um patrimônio de Belo Horizonte, mas é também um monumento em todos os sentidos do termo, pois evoca memórias de épocas passadas, e o desejo de participação/ apropriação da história, tanto passada quanto presente.

Não só a Lagoa, mas todos os prédios e sua arquitetura inteira fazem parte desse imaginário, desse "fetiche" de poder que o povo mantém com a história do lugar. A questão é perceber essas relações intrínsecas comunidade/patrimônio vigentes nesse contexto elitizado, o que inevitavelmente suscita a indagação: de quem ou para quem é esse patrimônio?

Dessa forma o patrimônio histórico e cultural se transforma, então, em objeto de culto, memória e identidade de uma sociedade, ainda que na maioria das vezes a escolha de tal objeto não seja amplamente consultiva, mas realizada pelo poder instituído. Utilizam-se monumentos, eventos, documentos e personagens para construir e legitimar a história que se quer perpetuar. Cabe aqui interrogar até onde se pode considerar essa história como sendo coletiva de fato, e se há real interesse da sociedade, em geral, em conhecê-la e preservá-la. Porque "a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro". (LE GOFF, 1996, p.477). Por outras palavras, não faz sentido reverenciar o passado, se não for para promoção da cidadania, do conhecimento e da libertação dos homens.

Se a memória procura salvar o passado, fonte da história nas palavras de Le Goff, como identificá-la nos dias de hoje? O que é a memória e, portanto, a própria história, nesses tempos de pós-modernidade, e de uma sociedade líquida e volátil, globalizada?

Um espaço de memória que exclui ou expropria o cidadão comum de seu cotidiano, em nome do turismo, da preservação ou outra alegação qualquer perde sua legitimidade. Se não houver ampla integração patrimônio/ memória/ sociedade, criam-se espaços “fantasmas”, onde

só há atividade durante as visitas turísticas. É essencial pensar uma forma integrada de preservação, contextualizada com o dia a dia da sociedade, seus afazeres, costumes, tradições, caso contrário, não haverá estímulo para que esta mesma sociedade queira preservar sua história e seus espaços de memória.

E os bairros, as comunidades, as favelas, os rios, casebres, as fábricas, os ritos de passagem através dos campos de futebol, as oficinas, os templos e pequenos espaços de lazer e sociabilidades dentro das comunidades, o que são? Porque essa necessidade de se criar lugares de memória em todas as culturas? Para que servem, ou que lembranças pretendem evocar? Como esses lugares são utilizados pelo poder instituído e pelo povo? O fato é que espaços de memória são alvos de curiosidade, admiração e mesmo de certo fascínio por parte da sociedade.

Mas também entendemos que a construção das memórias sociais são suportes de presença, existência e experiências de cada sujeito em um determinado tempo histórico. Criar espaços de memória, monumentos, patrimônio histórico cultural, criar e recriar identidades e tradições, eis a faina incansável do homem para se perpetuar no tempo.

Esses espaços representam lugares de moradia, convívio e mediação com seus pares, se tornou, assim como outros espaços da cidade como parques e praças, um lugar de convivência, ou melhor, dizendo um lugar de sociabilidade.

> A sociação é, portanto, a forma na qual os indivíduos em razão de seus interesses se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses, sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teológicos, formam a base da sociedade humana. (SIMMEL, 2006, p. 60-61)

De acordo com Georg Simmel (2006) podemos considerar que sociabilidade nos espaço urbano é a necessidade do indivíduo de estar em contato com seu demais, seja por interesses políticos e de trabalho, ou por afetividade. Para se ter o social nas cidades há necessidade desta interação.

Conforme apresentado por Frúgole Jr. (2007) Simmel também diz que não basta apenas interagir, pois “é preciso ainda que os indivíduos em interação formem de alguma maneira, uma unidade, uma sociedade e estejam conscientes disso” (FRÚGOLI Jr., 2007, p. 9).

Também podemos interpretar a sociabilidade nas palavras de Chartier (1990) quando relata que as “representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à

universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as forjam".

Chartier através destas palavras interpreta o modo de construção da vida cultural, onde o indivíduo se organiza em busca de seus ideais de acordo com a sociedade em que está inserido. Faz escolha dos lugares em que irá frequentar de acordo com os frequentadores, se tem interesses em comum ou se são da mesma classe social. Assim como a teoria de Simmel, essa construção está de acordo com cada indivíduo que busca organizar sua interação social de acordo com seus interesses.

A escolha e o uso dos espaços sempre foram da primazia dos moradores, assim buscavam sempre relacionar com indivíduos que tinham características próximas das suas.

> A sociabilidade depende de impulso, da vontade de estar próximo para viver um ambiente sociável. Ela é uma relação baseada na troca. Seria impossível a sociabilidade no cinema se as pessoas encontrassem com pessoas com valores diferentes, comportamentos distintos do que elas esperam naquele espaço. (ASSIS, 2006, p. 20)

Não havendo interação não há sociabilidade por isso essa necessidade de frequentar ambientes nos quais estariam indivíduos com características e interesses próximos uns dos outros como afirma Assis (2006). A partir da interação os indivíduos influenciam e são influenciados, criam relações que só são possíveis se existir vontade de estar com o outro, fazer parte deste jogo e de cumprir suas regras.

Ninguém quer ser esquecido, seja o cidadão comum ou o estadista, todos querem projetar no futuro uma imagem, que não é necessariamente a realidade, uma história que deve ser recontada através de terceiros. A forma desse contar varia de um espaço ou tempo para outro, mas é fiel à sua essência: é uma imagem espelhada, nunca o real, nunca fatos ou eventos como se deram, mas visões e versões desses. Na pós modernidade, as construções estão cada vez mais reelaboradas, revisitadas, e cabe ao historiador se antenar para perceber todas as facetas dessa nova relação homem/ história que está emergindo nos dias de hoje.

Assim, se o sujeito reinventa e ressignifica a si mesmo para sobreviver nesse caos da modernidade, faz o mesmo com suas raízes e identidade cultural, caso contrário estas não sobreviveriam.

Nessa sociedade do descarte e do renovar, se o “velho” não tem atrativos e a palavra de ordem é o novo, o virtual, há que repensar as perspectivas possíveis de comunicação com indivíduo e sua historicidade dentro de um contexto social, pois essa abrangência discursiva do novo impõe modelos que remete sempre as ideias do passado como atrasadas, corrompidas pelo tempo e falaciosas em suas estrutura de conceitos ideológicos.

Como espaço de reflexão, devemos sempre nos perguntar se haverá espaço para outros grupos sociais usufruírem desses locais de memória? E as suas memórias que as preservará? Como? Quais suportes?

É através desses aspectos às vezes contraditórios, que se percebe a importância de preservar o patrimônio cultural de uma comunidade, de um povo. Mesmo em contextos de identidades fragmentadas, redefinições de valores, e nacionalidades dissolvidas pela globalização ou talvez exatamente por isso, o homem se volta para o local para seu ponto de referência.

E AS MEMÓRIAS DESSES INDIVÍDUOS DENTRO DAS COMUNIDADES, COMO PRESERVA-LÁS?

Outro traço que caracteriza a memória, distinguindo-a da História, é seu caráter múltiplo e plural. Justamente por se formar de indivíduos e grupos, é tecida conforme os costumes e habitus dos mesmos. É nesse conjunto de fatores, nesse habitus das comunidades que estão ao entorno da Escola que as comunidades coexistem, reinventam, apropriam-se e impõe também novas formas de construir imaginários, saberes, fazeres e conhecimento.

Dessa forma, as produções de saberes e fazeres das comunidades devem ser refletidos e analisados por seus integrantes (moradores), assim a Escola pode e deve contribuir e conhecer através dos seus alunos e também detentores de história e experiências as memórias e vivências da comunidade através dos relatos, documentos, lembranças de seus moradores.

A partir desse aporte de pensar as construções de memórias sociais, levantamos as seguintes reflexões: Como se construiu os saberes dos indivíduos moradores das comunidades? Quais são suas memórias e lembranças? Quais os interlocutores que eles demandam em suas produções culturais e sociais dentro das comunidades e em diálogo direto com o poder instituído? Qual é o papel da Escola nessa interlocução? Como os alunos vêem suas

comunidades e as relações com a preservação dos bens culturais, as memórias e as produções de saberes.

Dessa forma percebemos que a relevância de conhecer e analisar os saberes das comunidades e sua interlocução com a Escola é um passo para uma melhor aproximação entre os vários campos do conhecimento e saberes.

Refletimos que esse projeto surgiu dos debates entre pensar a cultura de rua, a inserção dos jovens no contexto político cultural dentro da cidade e o papel da disciplina História e também da Escola enquanto mediador de conhecimento e saberes.

Ao entendermos esses temas como próximos dentro da sociedade moderna, voltamos nosso "olhar" para as produções artísticas e as memórias que são preservadas e construídas dentro das comunidades, uma vez que para além das violências existe um arcabouço de negociações de saberes e cultura que retratam e refazem o cotidiano de cada morador em sua jornada.

Percebemos que a Escola tem o aporte teórico para demandar e refletir sobre esses campos de saberes e que os alunos são produtores de conhecimento formal e não formal e que as apresentações de suas histórias deveriam corroborar novos "olhares" e reflexões sobre as produções de saberes das comunidades.

Assim a relevância dessa pesquisa foi analisar como todos fazem parte da história, estando inseridos nela, atuando como protagonistas de nossa própria história.

Dessa forma a preservação da memória e a construção de saberes das comunidades são espaços e grânulos de lembranças depositadas em cada morador, em cada objeto guardado, edificado e preservado.

Assim, é possível pensar e conceber a educação perpassada pelas comunidades em suas práticas educativas ou nas andarilhagens estabelecidas pelos alunos, pelos moradores e pelos professores uma ação eminentemente relacional. Existe nesse processo uma ação educativa mediada pela estética, pela fruição, pelo sonho, pelo espanto e pela curiosidade. Mas, existe uma intenção na montagem desse um acervo de lembranças, memórias, saberes e fazeres dessas comunidades, e de sua forma de comunicação.

Ao se pensar a prática do professor ou do profissional da educação em diversos ambientes - formais e não formais -, suas possíveis reflexões sobre suas experiências -, acreditamos que ele por si só pode até trazer reflexões, e proporcionar questionamentos, porém, se esses elementos não forem utilizados, otimizados e servirem de fonte para construção de conhecimentos ele será uma experiência pouco proveitosa

Dessa forma constatamos que existe "saberes" que está no subterrâneo das cidades, especialmente no momento em que debatemos uma narrativa da modernidade em que o moderno e novo apresentável é já amparado por uma auréola de conhecimento (formal).

É possível inferir que ainda existe uma distância entre os saberes e fazeres das comunidades e sua inserção no espaço escolar, pois esse espaço formalizado, incorporado em uma estrutura panóptica, formalizadora, centralizadora e detentora do conhecimento muitas das vezes não interagem com aqueles (os discentes e seus familiares – a comunidade) que estão todos os dias ocupando seus espaços.

Houve avanços no campo das mediações e integrações entre comunidades e escolas, mas ainda é necessário convivermos e convidarmos as comunidades para conhecer, visitar, aprender, ensinar (saberes) e fazeres de seus cotidianos, tradições, memórias e histórias.

Nas mediações com as comunidades realizamos os seguintes procedimentos metodológicos para a realização da proposta da pesquisa.

PLANOS DE TRABALHO

Para realização da pesquisa em campo, fizemos usos de conceitos básicos, como: estética do cotidiano, arte popular X arte culta, abordagem triangular, estética e cotidiana através da cartografia que serão explicados de forma a levá-los a perceber que a produção de suas famílias é relevante e pode ser considerada como um produto importante da cultura deles, mesmo que não esteja exposta em museus ou podem ser considerado patrimônio.

Dessa forma o conceito de cultura é produto e meio da vida em suas dimensões sociais, política, econômica, religiosa, intelectual e artística. Cultura é vida que se experimenta e se expressa nas mais diversas formas de arte, nas práticas e valores do cotidiano, nas casas, nas ruas, nas praças, nos teatros, nos museus, nas periferias, nos campos, nas cidades.

A cultura é um campo múltiplo e vário, referenciado às relações socioeconômicas e políticas, ao mundo simbólico, à expressão da intelectualidade, das artes e da cultura popular. É, ainda, resultado das relações que os homens estabelecem com a natureza. De forma que todos somos seres culturais.

DIMENSÕES DA CULTURA: CULTURA COMO EXPRESSÃO SIMBÓLICA E CULTURA COMO DIREITO E CIDADANIA

Também devemos nos apropriar dos conceitos arte culta e arte popular, como fator de entendimento das produções locais dos moradores em mediação com outras produções socioculturais. Assim o que hoje consideramos popular pode no futuro ser de significativa relevância para nossa cultura. Isso também pode acontecer com coisas que imaginamos serem restritas a grupos sociais econômica ou intelectualmente mais elevados. O primeiro tema, culto/erudito e popular, trata das questões que envolvem os objetos produzidos pelas diversas culturas e o fato de, segundo acordos sociais, alguns serem considerados obras de arte e outros não.

Também fizemos usos dos métodos e técnicas da etnografia, cartografia dentre outros para apropriarmos dos saberes das comunidades.

Para dar conta desse repertório de intenções, vamos elaboramos oficinas para que os alunos entendam e conheçam os campos de pesquisa e sua ampliação de métodos para adentrar enquanto pesquisador (aluno) em suas comunidades.

Realizamos as oficinas para que os alunos atentem sobre a pesquisa de campo em suas comunidades, tendo em mãos caderno de campo para anotações, um questionário para as entrevistas (previamente elaborado), carta de seção para autorização do entrevistado para usar suas palavras, imagens (fotografias) ou filmagens.

ASSIM OFICINAS OFERECIDAS AOS ALUNOS, FORAM:

Depois das apresentações em sala de aula do Projeto suas etapas, começamos a organizar as oficinas. Finalizadas, os alunos começaram a fazer os primeiros levantamentos dos trabalhos de campo, juntamente com os professores.

Ministramos a Oficina de Introdução à Abordagem Triangular na estética do cotidiano e imagem Watching, como também nas experiências estéticas com uso da cartografia das comunidades.

O primeiro passo foi reunir os alunos em grupos que moram na mesma localidade e apresentar os passos teórico-metodológicos dessa Oficina e apontar alguns aspectos para eles pesquisarem a priori em suas residências e depois apresentar em sala de aula.

Dessa forma seria possível constatar a relevância do assunto para os alunos, a incorporação dos aportes teórico-metodológicos como linha de ação e os primeiros conhecimentos das produções da comunidade.

Esses foram os passos da Oficina:

Abordagem triangular - Escola, Comunidades e Saberes

Analisamos cada tópico com os alunos, debatendo os campos de atuação e as pertinências de produção de saberes e fazeres (conhecimento formal e não formal na Escola).

Escola

• Produção formal e informal de conhecimentos, produção de saberes.

• Espaço limitado, grupo social composto de alunos, professores e outros profissionais.

• Tempo escolar específico.

• Espaço de discursos, debates e ensino e aprendizagem.

• Todos detêm um conhecimento.

Comunidades

• Espaço de vivências e experiências.

• Espaço marcado pelo nome de ruas, avenidas e nome do bairro/comunidades/ limites.

• Grupos familiares, pessoas de várias partes da cidade, do Estado e do país.

• Conhecimento formal e informal.

• Construção de conhecimentos e saberes

• Produção de conhecimento e saberes.

• Bens culturais, patrimônio materiais e imateriais da comunidade.

Saberes

• Escola

• Comunidades

• Docentes / discentes

• Materiais didáticos

• Produções artísticas, técnicas e outras dos moradores.

• Saberes, fazeres

• Conhecimento formal e não formal.

Nesse processo de educação do olhar, a nossa postura deve ser de mediação de leituras de imagens que devem sempre partir de uma abordagem problematizadora instigando o nosso olhar, a reflexão respeitando as interpretações e julgamentos de todos os envolvidos na comunidade, sendo assim não somos donos do saber e da verdade e devemos estimular e respeitar a autonomia e o conhecimento de todos os moradores das comunidades.

• A contextualização de uma leitura de obra de arte não tem a obrigatoriedade de limitar-se a biografia do artista ou a história da arte, mas é importante esclarecer que também não as negamos quando estas se fazem necessárias para facilitar a análise da imagem.

• Já a partir do fazer artístico do morador da comunidade esperamos encontrar vivências e experiências de vida, os que a torna também significativas de conceitos estéticos e poéticos.

Através da observação;

• Das entrevistas;

• Das anotações nos cadernos de campo;

• Das imagens (fotografias) ou outro suporte de captação de imagens.

Estética do Cotidiano

• Observação das produções e saberes dos moradores da comunidade;

• Lembranças, bens culturais (patrimônio)

• Bens culturais materiais e imateriais

• Todo saber é um saber único, produto das vivências e das experiências de cada indivíduo em sua trajetória de vida.

• Memória também é saber.

Devemos:

• Observar, descrever, analisar, interpretar e fundamentar através do nosso conhecimento (aulas – oficinas) todas as produções das comunidades (os saberes); também devemos ter muito cuidado com os juízos de valores, pois não podemos impor um conhecimento e nem desprezar nenhuma prática (fazeres) ou conhecimento (saberes).

Experiências Estéticas com uso da Cartografia

• Observar os nomes das ruas, avenidas; atentar para os detalhes das moradias; comércio, iluminação etc.; observar espaços de lazer; Igrejas, templos dentre outros; Observar distâncias entre moradias e escolas, comércio e moradias dentre outros; Fotografar, desenhar ou filmar esses espaços e anotações no caderno de campo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção do conhecimento científico devemos perceber sempre a interação entre teoria e práxis como aglutinadoras de olhares e percepções de um determinado objeto de pesquisa.

Conforme Gontijo (2003)a escola seria um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, pois é considerada como lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas.

Dessa forma objetivamos que na análise entre a percepção de saberes da comunidade e conhecimento produto no âmbito escolar podem caminhar em constante diálogo.

A história e os saberes dos moradores das comunidades correspondem a construções sociais, também de encontros e negociações, de conhecimentos e produções que refletem no cotidiano de seus moradores.

O estudo é elucidativo para a questão da memória e suas nuances na modernidade, não só por problematizar os saberes das comunidades, mas por aprofundar no aspecto de esquecimento e desconhecimento que constitui a alma do discurso de salvaguarda dos ditos monumentos históricos, isto é, das memórias e lembranças de cada morador e sua historicidade articulada à estética do cotidiano onde moram.

Ao mesmo tempo em que o homem cria seus “lugares de memória”, permite a destruição de bens culturais e relíquias que também evocam ao passado. O esquecimento também é parte da formação da memória social, ao passo que depoimentos podem resgatar traços de histórias demolidas, tal como proposto nesse projeto saberes das comunidades investigados. Cabe ao pesquisador (professores e alunos) buscar uma compreensão dos processos de rememoração e de esquecimento que mapeiam as histórias dos lugares, monumentos, religiões, grupos e outras categorias que se utilizam da memória construindo assim suas representações sociais, suas maneiras de se enxergar o mundo.

Pesquisar a história dos saberes culturais locais é importante na medida em que podemos localizar no tempo a historicidade dos bens culturais e sua correlação com a história da comunidade. Porém, mais importante que isso, é perceber de que forma a construção e a preservação de alguns desses bens se enquadram na perspectiva estrutural dos acontecimentos.

Dessa forma podemos apontar alguns dados que consideramos relevante nessa pesquisa, pois percebemos que os alunos tiveram enormes interesses em conhecer para além da sua história, compreender as narrativas dos moradores também é uma forma de construção de identidade social.

Outro aspecto é os espaços construídos de interlocução entre a Escola e seus conhecimentos formalizados e os saberes e seus moradores, tendo como integrante primordial o aluno enquanto pesquisador.

Não é possível finalizar um projeto dessa envergadura por enquanto, mas levamos as premissas que a possibilidade de mediação entre conhecimentos formais e não-formais entre a Escola e as comunidades que estão ao entorno dela são relevantes e fundamentais para professores, direção, funcionários e os familiares dos alunos.

Também percebemos que ao adentrar na historicidade da comunidade, os alunos se percebem enquanto protagonistas da história da comunidade e da cidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha, SOIHET, Rachel (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ASSIS, Maurílio José Amaral. A trajetória das salas de cinema de Belo Horizonte: sociabilidade no espaço UNIBANCO Belas Artes e nas salas de cinema do Shopping Cidade. 2006. 151f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Gestão das Cidades.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. Passado e presente. In: Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. p. 60-68.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. 244 p.

CHAUVEAU, Agnès, TÉTART, Philippe. Questões para a História do presente. In: Questões para a história do presente. Agnès Chauveau, Philippe Tètart (org.); Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 07-37.

FRÚGOLI JUNIOR, Heitor. Sociabilidade urbana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História; a diversidade como patrimônio cultural. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. P. 55 - 79

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4 ed. Campinas (SP): UNICAMP, 1996.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes histórias. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMMEL, Georg. Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

AÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR NA CRECHE: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

dendrikagoncalves@gmail.com

Geni de Oliveira Lima

AVM- Faculdade Integrada

RESUMO

Nossa inserção profissional na educação infantil está ancorada em experiência que vão da educação básica até a superior, sendo assim, estamos pensando e agindo em educação em diferentes segmentos. Observamos cotidianamente as questões e os dilemas que envolvem as ações pedagógicas na educação infantil. E o que chama nossa atenção, por ora, é a necessidade de pensarmos práticas que incorpore a indissociabilidade entre cuidar e educar e envolva as brincadeiras, privilegiando as interações. Pensamos a educação da criança pequena de modo ativo, na qual os pequenos possam exercer sua autonomia e suas singularidades, para tanto na Creche Municipal Rachel Leite dias, em 2013 as interações e aprendizagens foram promovidas por meio das relações estabelecidas com o samba. O magistério na educação infantil está envolvido em algumas tensões e adversidades. Apontamos desafios no que diz respeito à concepção e ao reconhecimento da criança cidadã e também à incorporação da pedagogia de projeto na creche, como uma estratégia de vivenciar experiências interdisciplinares. Outro dado relevante, diz respeito às atitudes pedagógicas que dicotomizam cuidar e educar, no entanto vivenciar samba na educação infantil, oportunizou as múltiplas linguagens e a indissociabilidade entre cuidar-educar. Em nossas discussões, consideramos as proposições de Freire (1996) e Corisno (2012), tais autores, cada um a seu modo, enfatizam a concepção de educando participativo, ou seja, sujeito. Ampliamos nossas leituras acerca da pedagogia de projetos, culminando em reflexões, trabalhos, pesquisas e na produção desse texto.

Palavras-chave: educação infantil; prática pedagógica e pesquisa.

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRECHE NUM NOVO CONTEXTO LEGAL

Se outrora o trabalho nas creches se vinculava às práticas assistencialistas, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, pelo menos, no campo legal, as diretrizes para

esse atendimento se modificaram. A referida Constituição incorporou as demandas de diferentes movimentos e as lutas pelos direitos das crianças, como resultado reconheceu a criança pequena como sujeito de direitos.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). Grifo nosso. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Com a finalidade de nomear formas concretas que assegurem o direito educacional, outros dispositivos legais se ocuparam desse compromisso, oferecendo condições legais para o assentamento de uma concepção que entenda a criança como cidadã, portanto sujeito de direitos, por exemplo, a Lei de n°8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2009 e outros.

Na LDB de 1961 de nº 4.024, os artigos 23 e 24 mencionavam uma educação pré-primária para crianças antes dos 7 (OLIVEIRA, 2008). No entanto, tal proposta educacional reconhecia que essa educação seria ministrada em maternais e jardins de infância, não comprometeu o estado com esse atendimento, deixa a critério dos donos de fábricas atenderem essas demandas e da burguesia

A atual LDBEN nº 9.394/96 registra conquistas significativas no que concerne à educação da criança pequena, reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, como dispõe seu artigo 21 ao versar sobre a educação escolar. Desta lei, destacamos os artigos 29, 30 e 31 que tratam especificamente da educação infantil.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LEI DE DIREITRZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Na seção anterior, destacamos a dicotomia entre creche e jardins de infância, enquanto as creches estavam mais voltadas para um atendimento assistencialista as pré-escolas ou jardins de infâncias assumiam uma perspectiva escolar preparatória. A LDB desfaz essa separação no atendimento, organizando tais instituições a partir da faixa etária, estando as creches para crianças de até 3 anos e as pré-escolas para as de 4 a 5 anos, tal como explicita o artigo 30.

Coaduna-se com as ideias de educação infantil como direito da criança as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009. Esse documento sobre a organização das práticas no cotidiano de creches e pré-escolas, trata do currículo, da proposta política pedagógica, reconhece como metodologia da educação infantil as interações e brincadeiras e explicita os princípios que norteiam o trabalho de cuidar e educar, são eles, ético, estético e político. Segundo Oliveira (2010):

> O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. Eles apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil – número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (p.2).

Atualmente, ainda que a educação da criança pequena esteja cercada de contradições e nuances, no plano legal, seu reconhecimento atende pressupostos que se pautam na perspectiva do direito, reforçando as condições legais para criança cidadã. Entretanto, numa sociedade marcada por desigualdades e diferenças a tradução legal de direitos sociais na prática também carrega os contrassensos dessa sociedade, portanto, ainda que tenhamos avançado e muito legalmente no que diz respeito à criança como sujeito de direitos, as adversidades marcam a trajetória de nossas crianças que constituem suas infâncias em tempos e espaços desiguais e diferentes.

No que tange aos dilemas sobre o direito à educação infantil, chama nossa atenção, o modo como algumas instituições, principalmente as creches (algumas) atuam como limitadora desse direito, seja de modo equivocado, ingênuo ou por pouco conhecimento. É importante destacar que ao diminuir a indissociabilidade entre cuidar e educar, para a dimensão exclusiva dos cuidados, estamos enveredamos nos caminhos da prática assistencialista, restrita ao amparo e à proteção.

Negamos às crianças de 0 a 3 anos a interface da educação enquanto direito constitucional. E quando cedemos à exclusividade do educar podemos ceder ao exercício preparatório e escolar que caracterizou as pré-escolas antes da Constituição de 1988, cerceando o direito à brincadeira que as crianças têm assegurado pelas diretrizes quando estão na educação infantil. A este propósito, Nunes (2012) informa:

> A identidade da educação infantil ora tende para escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido com cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade (p. 35).

A exclusividade dos cuidados na educação infantil é uma interface injusta tanto para crianças como para profissionais que nela atuam. Enquanto as crianças ficam cerceadas de um direito amplo à educação, os profissionais têm suas capacidades e formações minimizadas por estarem atuando na educação infantil.

1.1 - FAZERES E PRÁTICAS DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos essa seção refletindo acerca da atividade docente, ofício que caracteriza o trabalho do professor. Para tanto partimos das análises de Tardif e Lessard (2013), quando consideram que o trabalho docente se envolve na interface de trabalhar com o outro, concebido como sujeito, que se constitui por experiências diversas.

Na condição docente compreendemos que nossa ação envolve os outros, no caso específico da educação infantil, as crianças legalmente reconhecidas como sujeitos de direitos, desde a Constituição Federal de 1988. Colocando-nos como professores reflexivos, como propõe Pimenta (2004).

Defendemos que a ação docente se entrelaça às dimensões ensino, pesquisa e extensão, sendo estes os instrumentos que dispomos para organização da atividade fim, a aula, que nos permite ensinar, aprender e pesquisar junto com as crianças e demais adultos da instituição, principalmente quando adotamos como prática os seguintes procedimentos: planejamento, observação, registro e avaliação com atravessamentos cotidianos educacional.

Em nossas projeções e planejamentos não admitimos a relação docente sem o discente, compartilhamos das ideias de Freire (1997), no sentido de que sem discente não há docência, logo a relação que estabelecemos com as crianças e, respectivamente, com seus responsáveis orienta nossa prática. Assim como os instrumentos educativos, a organização do espaço e do tempo, os recursos e a ação docente em colaboração com as crianças são fundamentais na educação infantil.

No que se refere à prática na educação infantil, algumas dimensões do trabalho pedagógico, principalmente quando a interface é a creche merecem destaque. A nosso ver, é

urgente libertar a creche da visão exclusiva do cuidado e do amparo que compromete o desenvolvimento integral e o direito educacional da criança e, em contrapartida resgata uma prática de atendimento assistencialista que dominou as creches por um longo período do atendimento destinado à primeira infância, mas que por ora não tem reconhecimento legal.

Na tentativa de incorporar as orientações legais e oficiais que norteiam as atividades na educação infantil, pensamos uma prática que integre as dimensões da pesquisa, as experiências individuais e coletivas das relações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto no cotidiano da educação infantil, tal como explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). Essas interações proporcionam o intercâmbio de vivências e visões de mundo.

Ao respeitar e adotar como orientação as vivências infantis, nós educadores atendemos as demandas das crianças, olhamos para os pequenos cidadãos como sujeitos e incorporamos suas especificidades na organização da proposta pedagógica, portanto, ouvimos e construímos um trabalho com elas, com a finalidade de incorporar e positivar as especificidades das infâncias plurais no cotidiano da creche.

Em nossas interações privilegiamos a relação dialógica e respeitosa, organizando junto com as crianças propostas de trabalho que integrem o cuidar e educar e incluam as identidades e singularidades das crianças. “A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características” (OLIVEIRA, 2008, p.170).

Pautamo-nos nas diretrizes, por isso, a discussão que propomos compreende os educadores como sujeitos, a criança como coconstrutura, ou seja, como sujeito de sua práxis e o brincar como eixo central de nossa prática pedagógica. Na educação infantil, brincamos junto com as crianças e organizamos nossas atividades a partir dos interesses e das singularidades das crianças da nossa turma.

1.2 - REFLEXÕES EM ANÁLISE: SAMBA E EDUCAÇÃO INFANTIL, DIMENSÕES DAS INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS NA CRECHE

O texto tecido até aqui revela em diferentes momentos, muitas tensões, dificuldades e nuances que cercam o trabalho na educação infantil, principalmente quando este é realizado em creches e tem como orientação a pedagogia de projetos.

Para fundamentar a ação pedagógica, debatemos a partir das contribuições de Hernandez (1998) que versa:

> Aproxima-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não e apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira critica com todos esses fenômenos. (1998, p.61)

Apesar das nuances vividas na instituição em relação às práticas pedagógicas em curso, a pedagogia de projeto atende alguns pressupostos que valorizamos, contempla a aprendizagem significativa, envolve os educandos e tem uma interface interdisciplinar, envolvendo as diferentes linguagens, por isso, enveredamos profissional e academicamente por esse caminho.

No que tange a pedagogia de projetos, Corsino (2012) ressalta que:

> Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, implicando pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação da turma toda (p. 102).

Ainda que o trabalho na instituição não se paute em todas as orientações da pedagogia de projeto, tal como define Hernandez (1999) e Passos (2014), o cuidar e o educar, na creche Rachel Leite Dias, se apoiam em elementos da pedagogia de projeto. E, no início do ano letivo, nós nos envolvemos com intensidade nas discussões e eixos que orientarão nossas ações em torno de um tema ou assunto.

Como estamos envolvidos na luta pelos direitos das crianças, adotamos como referência a perspectiva de criança cidadã assegurada nos documentos legais, desde 1988. Neste sentido, envolvemos as crianças em nossas discussões e tornamos o samba, o ritmo do desenvolvimento integral na creche.

Para iniciarmos as atividades, realizamos diferentes rodas de conversas, nas quais, registramos as principais ideias das crianças relacionadas ao samba. Quando registramos as

falas infantis, notamos que boa parte delas vinculava o samba à expressão corporal e à musicalidade, portanto, nosso ponto de partida foi complementar essa perspectiva das crianças e ampliar a concepção sobre samba.

Nas atividades de dança, priorizamos a linguagem do corpo e do movimento, e a relação com o ritmo e com a música. As crianças dançaram, interpretaram e dramatizaram o samba a partir de seus olhares e compreensão. Além disso, exploramos a linguagem musical e os instrumentos, e organizamos oficinas de percussão. Os profissionais, as famílias e as crianças interagiram com pandeiro, tantã, tamborim e cavaquinho. Conheceram personagens ilustres do samba como Nega Maluca, gari Sorriso. E debateram sobre favelas, morros e infraestrutura.

Em meio a tudo isso, todos também estudaram cidadania e meio ambiente a partir das letras de samba. Conheceram mais sobre sua identidade na voz de Zé Keti com a letra da música "A voz do Morro". Estudaram tempos e espaços na letra da música "Aquarela brasileira", conhecendo mais sobre nós e nossa história. E, de repente, de tempo em tempo, os espaços da sala de aula e da creche se vestiam de samba.

> A proposta não é um lugar, porém se efetiva num espaço físico onde crianças e adultos vão estabelecer relações. Dessa forma, o espaço deixa de ser um material construído e organizado para embeber-se da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer, tornando-se portanto, uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas, qualificando-se e adquirindo a condição do ambiente (CORSINO, 2012, p. 108. Apud Lima, 1988).

Nós explorávamos o corpo de diferentes formas, para isso utilizamos, como referência, o livro "O Corpo Fala" e as contribuições da psicomotricidade. Neste momento, a interdisciplinaridade tornou-se uma companheira constante, tal como afirmou Corsino (2012), pois na experiência corporal das crianças com o samba, tratamos do corpo pela antropologia, pela biologia e pela psicomotricidade. Identificamos as partes do corpo e suas funções nos organismos, e falamos de aspectos culturais com relação ao corpo. Estudamos o corpo que samba, na cultura do samba da cidade do Rio de Janeiro e, em nossa viagem pelo samba, passamos do corpo carioca para o africano.

Complementando as discussões sobre o projeto, realizamos uma viagem a partir dos mapas e das brincadeiras pelos continentes, conhecemos algumas características da identidade local, nacional e global. Falamos de globalização e estudamos ludicamente a forma como as questões e as culturas se ligam no globo.

Nas rodas de leitura, ressaltamos as identidades dos povos, trazemos as culturas africanas para nossas discussões e reflexões com contações de histórias africanas ancoradas nos seguintes livros: Cartas à Maria, Obax, lendas africanas, as tranças de Bintou e outros. E mais uma vez, a interdisciplinaridade esteve direcionando as articulações no projeto.

Talvez, pelos poucos anos de "escolarização" as crianças na educação infantil, ainda não se relacionam com as práticas pedagógicas de modo fragmentado, por isso, as perguntas suscitadas seguem um direcionamento interdisciplinar. E assim, as atividades proporcionaram a construção do conhecimento pela colaboração das crianças. Percebemos "uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo." (HERNÁNDEZ, 2000, p.184).

Cada vez mais nós e as crianças, através de nossas pesquisas em parceria com os responsáveis, ampliávamos nossos conhecimentos sobre o samba, a cultura africana e sobre nós. A pedagogia de projeto proporciona para nossas reflexões uma integralidade, principalmente quando permite a intervenção e a construção colaborativa.

O projeto SAMBA facilitou nosso movimento pelas múltiplas linguagens. Com relação à essa questão, Aquino (2011) observou a predominância da linguagem oral e escrita na educação infantil, enquanto as demais, quando contempladas, assumem uma função periférica. Nesse sentido, a referida autora, assinala o quão importante é considerar outras linguagens no trabalho com criança pequena. Sobre esta questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) ressaltam a importância de garantir a interação com as manifestações de música, artes, plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

> Compreendendo que cada uma das manifestações acima apontadas tem sua contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nossa proposta de trabalho, nesse primeiro momento, privilegiou a relação Educação Infantil e Cinema, na medida em que, busca-se proporcionar a interação da criança, sob a mediação dos adultos, com o gênero artístico do cinema; que envolve muitos sentidos dos quais audição, visão e percepção. Uma vez definido o tema, nos dedicamos ao seu estudo para identificar de que modo articular com o desenvolvimento infantil. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 26).

Entendemos que a música expande a percepção auditiva, promove a descoberta do ritmo, privilegia a expressão corporal e artística, auxilia na estrutura da linguagem oral e escrita e favorece a sensibilidade. Na educação infantil, as crianças vivenciam a música em diferentes momentos, nos brinquedos cantados, nas cantigas de roda, nas músicas infantis e outros. Para

Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) “quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos” (p. 104).

Além do samba contribuir para o ritmo e expressão corporal, percebemos seus potenciais para discussões sobre cidadania, etnia, diversidade, arte, meio ambiente e culturas.

Para o desenvolvimento do projeto, nós organizamos cinco eixos:

Samba e Identidade (primeiro eixo) – neste eixo, priorizamos as contribuições pós-modernas acerca da constituição das identidades, considerando seu caráter híbrido e fluido como ressaltou Hall (2006). Enfatizamos a relação local e global e a identidade a partir de três classificações: individual, coletiva e institucional, tal como assinalam (CANEN & CANEN, 2005).

Samba e Cidadania (segundo eixo) - ampliamos a discussão anterior sobre diferenças e incluímos temas relacionados às desigualdades e disparidades regionais, étnicas, sociais e culturais.

Samba e Cultura (terceiro eixo) - procurou atender os aspectos suscitados pela perspectiva do multiculturalismo em educação, com base no arcabouço teórico da Antropologia trabalhamos em nosso cotidiano as culturas dos grupos sociais.

No compasso do samba (quarto eixo) – resgatamos a influência da musicalidade em nosso desenvolvimento artístico, corporal e cultural.

Samba e Gênero (quinto eixo) – debatemos as diferenças de gênero e o papel das personalidades do samba em nossa história com destaque para as masculinas e femininas.

A organização curricular se fundamentou a partir das contribuições das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, respeitando as áreas de conhecimento e linguagens abaixo assinaladas. “Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores” (BARBOSA & HORN, 2010, p. 35). Ressaltamos que tais questões foram melhores sistematizadas nos momentos de avaliação, pois constantemente, em função da colaboração e interesse das crianças modificávamos nossa ação pedagógica.

Linguagem oral e escrita – Objetivos: ampliar o vocabulário das crianças; possibilitar a exploração e expressão de diferentes formas de linguagem; explorar os múltiplos usos e funções da língua oral e escrita etc. Habilidades: falar, contar casos, narrar histórias, cantar músicas e ouvir os outros; descrever objetos, fenômenos, sensações e experiências; praticar a escrita e registros espontâneos para expressar ideias, pensamentos, opiniões sentimentos, relatos, fatos etc.

Ciências Sociais e Naturais – Objetivos: apresentar uma postura investigativa em relação ao mundo social e natural; refletir sobre a relação intrínseca entre o homem e a natureza etc. Habilidades: manusear diferentes objetos / materiais / objetos / fenômenos que lhes chamem atenção; desenvolver experimentações que envolvam a natureza; observar e descrever transformações e mudanças que ocorrem no mundo e nas suas experiências etc.

Matemática – Objetivos: estabelecer noções matemáticas presentes no cotidiano, como contagem e relações espaciais; utilizar as linguagens oral, escrita, plásticas junto à linguagem matemática etc. Habilidades: utilizar a contagem oral como necessária em diversas situações; experienciar elementos espaciais e numéricos por meio das festas, das contações de histórias, dos jogos e das brincadeiras; explorar diferentes procedimentos para compor grandeza e estimativas etc.

Corpo e Movimento – Objetivos: trabalhar com a imagem do corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e demais situações de interação; encorajar a atitude de confiança nas capacidades motoras; ampliar as possibilidades expressivas do movimento, utilizando gestos diversos etc. Habilidades: perceber estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente por meio de danças, brincadeiras e de outros movimentos; reconhecer a identidade individual e grupal em interação com o meio em que vive através do diálogo, do jogo e de atividades expressivas; valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de danças etc.

Linguagens Artísticas: Música e Artes Visuais – Objetivos: ouvir, perceber e discriminar diferentes ritmos e produções musicais; explorar e identificar elementos da música para se expressar; apresentar as diferentes manifestações culturais de diferentes tempos; ampliar o conhecimento de mundo, manipulando diferentes objetos e materiais; ampliar as possibilidades de expressão e comunicação. Habilidades: participar de situações que instiguem

músicas; canções e movimentos corporais; brincar, dançar e cantar com outras crianças; interpretar músicas e canções diversas; conhecer repertório de canções para desenvolver memória musical; construir objetos variados; observar transformações; perceber marcas, gestos e texturas; organizar materiais no espaço físico da sala; vivenciar diferentes linguagens artísticas: plásticas, cênica e musical (popular e erudita) etc.

1.3 – Múltiplas linguagens e o maternal II, turma 32 em suas interações com o samba

O grupamento maternal II é composto por crianças na idade de 3 e 4 anos, caracteriza-se por crianças muito participativas, independentes, dinâmicas e articuladas, que demonstram interesse por atividades de artes. Gostam de interagir com tinta, pincéis, colas e giz de cera.

Neste grupamento, os objetivos principais se direcionam para apreensão das linguagens, intensifica-se o vocabulário, as interações com materiais escritos, potencializa-se a autonomia e se experiência as diversas formas de arte. Atividades se organizam por rodas de conversas e nelas decidimos toda a sistematização do trabalho pedagógico.

Nas ações previstas, consideramos o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e motor. Pelo samba, discutimos identidade tendo por base o personagem Zé Carioca, enfatizando o trabalho com nomes próprios, características pessoais e a construção de autorretrato, debatemos também diversidade e multiculturalismo, explorando a alteridade, com base nas diferenças de cada criança, para reforçar a visualização das diferenças, recorremos a linguagem fotográfica, trabalhando com as fotografias das próprias crianças e educadores.

Adentramos nas discussões de gênero, enfatizando a necessidade de pensarmos sobre a igualdade política entre homens e mulheres, apresentamos que o samba não tem gênero, raça, ou cor. Investigamos algumas personalidades masculinas e femininas do samba, Clara Nunes, Beth Carvalho, Tia Ciata, Martinho da Vila, Cartola, Noel Rosa entre outros.

Outros personagens a serem explorados são a Nega Maluca e o Malandro que surgem neste contexto para traduzir as relações multiculturais África/Brasil. Neste momento, exploramos temas lógico-matemáticos distância e tempo, meio ambiente, preservação, flora e fauna. Um outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao desenvolvimento rítmico e expressão corporal.

Com a colaboração das crianças, transformamos a sala de atividades em casa de bambas, rememorando personalidades masculinas e femininas do samba no Rio de Janeiro. Disponibilizamos instrumentos musicais, artísticos para as crianças expressarem sua criatividade.

Em busca de uma aprendizagem significativa, na qual a aprendizagem ocorra em função das interações e brincadeiras, priorizamos na creche Rachel Leite Dias, a educação infantil a partir das atividades de projeto, ressaltando a criança cidadã e construtora de seu conhecimento.

No ano de 2013, samba foi o tema norteador de nossas práticas, as crianças aprenderam e nos ensinaram através das questões suscitadas pelo samba.

Para atender os objetivos, ouvimos, registramos, interpretamos e dançamos em ritmo de samba, construímos diferentes trabalhos através das perspectivas infantis para as letras de samba. A partir do samba, estudamos o Brasil, viajamos por diferentes estados e conhecemos as lendas do Amazônia. Exploramos a arquitetura e o urbanismo carioca, debatemos sobre as diferentes condições de cidadania e moradia, interagimos com Di Cavalcanti e algumas de suas obras. E a linguagem fotográfica nos auxiliou na apresentação das moradias na cidade do Rio de Janeiro.

Entendemos que a música expande a percepção auditiva, promove a descoberta do ritmo, privilegia a expressão corporal e artística, auxilia na estrutura da linguagem oral e escrita e favorece a sensibilidade. Na educação infantil, as crianças vivenciam a música em diferentes momentos, nos brinquedos cantados, nas cantigas de roda, nas músicas infantis e outros.

Além do samba ter favorecido o ritmo e a expressão corporal, percebemos seus potenciais para discussões sobre cidadania, relações étnico raciais, gênero, diversidade, arte, meio ambiente e culturas. Vivenciamos pelo samba a prática de currículo construído com e para elas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem & Horn, Maria da Graça. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: Resolução n. 2, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 2009.

CANEN, Alberto G e CANEN. (2005) rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia, (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (coleção educação contemporânea).

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa, teoria e abordagens, 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire: Paz e Terra,1996 (coleção leitura).

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro.11.ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

Rio de Janeiro. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, 2010.

APONTAMENTOS SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM REDE A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESORES

LUCIANA CASTRO

Doutoranda PPGE/UFJF

Bolsista CAPES

lu_casttro@yahoo.com.br

RESUMO

A formação docente é pauta nas discussões do cenário político e educacional, vista como estratégia para a promoção da qualidade do ensino. Contudo, a vivência de um processo formativo capaz de permitir aos professores construírem uma base de conhecimentos sólidos para realizarem a tarefa de ensinar ainda é um desafio. Desse modo, a formação continuada perde a potencialidade de ser indutora de elementos reflexivos que possibilitam aos professores analisarem suas ações cotidianas, indagarem sobre suas possibilidades de intervenção, examinarem as razões do que se passa na sala de aula, o que implica no enfraquecimento de sua condição para melhorias na educação. Nesse contexto que indica a necessidade da reconfiguração da formação docente, foi realizada, no âmbito do mestrado em educação, uma pesquisa que buscou-se ouvir o que os professores tinham a dizer sobre a vivência em uma proposta de formação continuada desenvolvida por uma secretaria municipal de educação, de uma cidade de porte médio da Zona da Mata mineira no período de 1997-2000. Neste trabalho serão apresentados alguns dados desse trabalho. Em linhas gerais, com base nas realizadas, evidenciou-se possibilidades e limites de uma proposta de formação continuada que buscava melhorias no ensino local. O artigo se apresenta na expectativa de favorecer a estimada integração entre a teoria e a prática na formação docente, o que pode incidir em ações pedagógicas capazes de viabilizar a garantia aos discentes uma resposta positiva à escola.

Palavras-chave: Formação docente. Integração teoria-prática. Melhorias no Ensino.

INTRODUÇÃO

Passados mais de 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, Lei 9.394/96, é preciso considerar que em meio ao profícuo debate no campo da Formação Docente, ainda temos lacunas significativas em torno das políticas de formação docente. Sobre a formação inicial pesam as críticas referentes, principalmente, a

dissociação teoria-prática, estágios fictícios (CANDAU, 2003); currículos inchados e fragmentados (GATTI, 2013) e avaliação precária. Como reflexo, legitima-se a predominância de políticas e programas voltados para a formação continuada com caráter "compensatório" das fragilidades da formação inicial.

Desse modo, na realidade brasileira, a formação continuada docente no Brasil pauta-se, predominantemente, em encontros que visam oferecer conteúdos e técnicas de forma prescritiva e funcional. Opera a partir de ações pontuais, isoladas e de curta duração que nada ou pouco contribuem para romper com a lógica da "educação bancária" (FREIRE, 1997) em que os conhecimentos são repassados aos docentes em desarticulação com o trabalho docente. Além disso, esse momento da formação assume um caráter individual no qual o docente é isolado de seu contexto de atuação.

De acordo com estudos bibliográficos referentes à temática, pesa ainda nas propostas de formação continuada, críticas acerca da descontinuidade de políticas, falta de integração teoria-prática, princípio fundamental para o desenvolvimento profissional. Refutando essa lógica que sustenta a formação continuada no contexto brasileiro, pesquisadores como Dourado (2015) e GATTI (2013; 2015), destacam que é fundamental que a vivência da formação continuada não seja o acúmulo de cursos ou técnicas, mas sim a efetiva oportunidade de construção de conhecimentos sólidos que possam oportunizar aos docentes assumirem com autonomia, novas posturas e formas de agir no contexto escolar. Para tanto, defendem a valorização da prática como ponto de partida para a mobilização de novos saberes. No campo acadêmico defende-se uma formação que busque estruturar-se na teorização da prática. Desse modo, a expectativa é que para além de se constituir na realidade brasileira como direito legal da categoria docente, a formação continuada se traduza como um momento capaz de oportunizar a vivência de uma reflexão crítica na e sobre a prática docente (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2011). Com efeito, como uma real possibilidade de ser indutora de elementos reflexivos que possibilitam aos professores analisarem suas ações cotidianas, indagarem sobre suas possibilidades de intervenção, examinarem as razões do que se passa na sala de aula, o que implica no enfraquecimento de sua condição para melhorias na educação (NÓVOA, 1995, 1998; SCHÖN, 1995).

É nesse cenário que uma secretaria de educação, de uma cidade de porte médio da Zona da Mata mineira, implementou no período de 1997-2000 uma proposta de formação continuada que anunciava ter os saberes construídos no terreno escolar como base para a construção de

novos conhecimentos pedagógicos capazes de se traduzirem em melhorias na aprendizagem dos alunos. Tendo como interesse maior a garantia da redução do índice de reprovação e repetência do município a fim de possibilitar a todos os alunos das escolas municipais o término do Ensino Fundamental com sucesso, a administração local implementou a política de valorização e qualificação do profissional da educação. A proposta teve como uma das ações principais, a formação continuada e em serviço do corpo docente dessa rede de ensino tendo como espaço principal para esse feito, o Centro de Formação do Professor.

Essa realidade se configurou como um campo investigativo para uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação. O desenvolvimento do estudo se articulou à abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para a coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores envolvidos na proposta formativa da rede de ensino. O grupo de professores entrevistados foi subdividido entre os que participaram ativamente da proposta de formação, os que dela pouco participaram e os que não a aderiram. Objetivou-se assim, apreender algumas possibilidades e limites da referida proposta no favorecimento de maiores condições de garantir aos discentes uma resposta positiva à escola. O estudo buscou elencar elementos, a partir da ótica das professoras, capazes de contribuir no debate da formação continuada como uma importante medida de fortalecimento da profissionalização docente e, de modo especial, para que melhorias no ensino se potencializem.

O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OPORTUNIZADA PARA SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

> Manhê! Tirei um dez na prova. Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova. Decorei toda a lição. Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom. Mas tirei dez (Boa, filhão!!!). Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.
>
> Gabriel, O Pensador. Estudo Errado

Há anos situações como a apresentada acima assombram a educação brasileira. O fracasso escolar enraizado no interior da escola pública é um desafio que emperra diretamente condições igualitárias do saber. Pensando em reverter essa lógica, reformas acontecem especialmente no campo das políticas educacionais.

Considerando que o contexto de implementação de uma política não se reduz meramente à efetivação de ideais de um grupo ou a efetivação de um simples texto oriundo da administração central, pois existem estruturas de poder que intervêm de modo ativo nas intenções macropolíticas (MAINARDES, 2006), buscou-se apreender, a partir da perspectiva

de alguns docentes, os efeitos de uma vivência de formação continuada no contexto escolar que intencionava reverter os altos índices de alunos em situação de fracasso escolar em um sistema de ensino municipal.

A grosso modo, os dados produzidos por meio da interlocução com os sujeitos entrevistados, desvelou que para um maior engajamento dos professores nas propostas de formação, esse momento precisa ter como núcleo organizativo o reconhecimento e a valorização do saber docente, princípio apresentado pelos pesquisadores da área tais como Nóvoa, Gatti, Dourado como fundamental em um processo que visa o desenvolvimento profissional.

O entendimento dos entrevistados, é que a proposta organizada pela equipe da agentes da secretaria de educação em que estavam vinculados teve essa referência e, com efeito, representou um processo de análise e reflexão da própria prática possibilitando a melhoria da atuação profissional. Os docentes afirmaram terem vivenciado uma experiência significativa de troca de experiências, análises de situações didáticas que permitiram um amadurecimento teórico-prático que refletiram em práticas mais seguras. Assim, embora seja preciso considerar que a questão da qualidade do ensino abarca inúmeros fatores intra e extra escolares, é inegável que a prática docente seja um desses fatores. Assim, fortalecer a profissão docente oportunizando o desenvolvimento de profissionais mais ativos, críticos e autônomos, implica em um ensino melhor. Isso porque há evidências de que, refletindo sobre suas práticas e problematizando-as, é possível que os professores distingam as dificuldades, elaborem alternativas de solução, possibilitando o desenvolvimento de uma atuação pedagógica emancipatória. Com efeito, os docentes podem viabilizar a superação de uma visão ingênua e simplista de educação, transcendendo a instrumentação alienadora, tornando-se conscientes de sua condição de garantirem o que é negado a maioria da camada popular brasileira: a democratização do sucesso e não apenas do acesso no ensino público do nosso sistema educacional.

Ainda em relação ao engajamento em propostas de formação continuada, ficou evidente a importância da revisão quanto as questões salariais da categoria. O grupo entrevistado afirmou que um dos motivos para não se envolverem em propostas formativas relaciona-se aos baixos salários que recebem. Segundo ele, essa realidade de desvalorização salarial incide na sobrecarga de trabalho, o que inviabiliza a participação nos momentos de formação continuada oferecidos ainda que reconheçam sua importância. Além do salário insatisfatório, o grande

equívoco de grande parte sociedade e administrações de ensino em considerar apenas o tempo em sala de aula como trabalho docente foi outro ponto tensionado. Os professores alegaram que se ao menos o salário fosse baixo, mas o tempo de formação fosse reconhecido como parte do trabalho docente, facilitaria o envolvimento em ações formativas. Sobre esse aspecto, segundo Demo (2003), o que vem sendo valorizado é um grande equívoco, já que o professor precisa ser definido não pela só pela aula, mas pelo compromisso de garantir a aprendizagem dos discentes. "(...) a glória do professor não é dar aulas, mas tomar na mão no início do semestre um aluno em má situação de aprendizagem e colocá-lo bem no final do semestre sustentando passo a passo seu aproveitamento (IDEM, p. 14). A concretização desse ideal perpassa pelo fortalecimento da profissionalização docente.

Importante destacar que um contexto em que, muitas vezes, a formação em espaços fora das unidades de ensino é desqualificada a partir da justificativa de que é organizada sob a lógica que privilegia uma concepção clássica, o grupo de entrevistados afirmou que o local onde a formação ocorre é ponto secundário em relação ao modo como a formação é organizada. Nesse sentido, o estudo apresenta um novo elemento para a discussão sobre os espaços de formação continuada. O grupo afirmou que o contexto escolar, ao menos nas escolas em que atuaram até o momento da entrevista, não se efetivou como uma formação para além de trocas rápidas nos intervalos entre as aulas, em encontros nos corredores ou na sala dos professores. Assim, espaços como o Centro do Professor, a saber, espaço externo a escola, tornam-se relevantes. Para o grupo a formação nesse espaço não se configurou como uma formação instituída no formato "lições-modelos" (IMBERNÓN, 2015, p. 79). Trata-se de uma perspectiva criticada pelos estudiosos da área por conceber a formação continuada como um momento zero, no qual os professores são tratados como se ao longo de sua profissão não tivessem construído saberes, principalmente o saber da experiência. Nesse sentido, fortalece o processo de desqualificação e desmoralização da categoria docente. Ao contrário. O grupo entrevistado afirmou que no Centro de Formação tiveram oportunidade de vivenciar a articulação da teoria-prática, de socializarem conhecimentos e experiências; e tiveram atendidos seus interesses e necessidades. Com efeito, alegaram terem se sentido valorizados.

Trazer para a discussão os espaços de formação e afirmar espaços externos a escola como importantes para a formação do professor não tem a intenção de ignorar a escola como o espaço preferencial para o desenvolvimento profissional. A relação não é entendida como dicotômica. O que se pretende é dar visibilidade a proposição que o diálogo capaz de aproximar

professores em seus momentos de formação pode acontecer ou não na escola. Isso porque dependendo de como os encontros são organizados, ainda que periódicos e na escola, pode ser altamente desconectado das reais necessidades docentes oportunizando pouco espaço para a reflexão e colaboração entre os pares. Nessa lógica, o que se pretende é desvelar que valorizar a formação em contexto, não refuta as contribuições de outros espaços para a realização da formação continuada como uma experiência significativa de construção de saberes e como condição para a reestruturação do ensino baseada na cultura do sucesso escolar. Contudo, isso não implica em ignorar seus limites.

Nesse sentido, uma das lacunas da formação oportunizada pela secretaria de educação a partir da ótica de alguns professores que não se engajaram ou pouco participaram da proposta formativa refere-se ao formato dos encontros. Segundo eles, a formação muitas vezes foi repetitiva e/ou superficial, o que demandava aprofundamento em vários assuntos abordados. Mencionaram ainda que muitas reflexões desencadeadas nos encontros não tinham eco na escola, o que era desestimulador. Com efeito, há o reforço do que alguns estudiosos esclarecem, entre eles Imbérnon (2015), que "a formação por si mesma pouco serve se não for unida a mudanças no contexto, organizacionais, de gestão e de relações de poder" (p. 77). Por outro lado, a maioria dos que participaram da formação afirmam que em virtude da organização dos encontros ocorrerem em função de estudos de caso ou por terem seus colegas professores como os agentes que atuavam como formadores, tiveram na formação viabilizada a oportunidade de vivenciarem uma experiência de formação significativa para repensarem suas atuações nos contextos escolares.

Nessa discussão, vale considerar que os procedimentos metodológicos planejados para os encontros de formação diferenciavam-se devido à natureza das atividades, ou seja, a forma de desenvolvimento de um curso difere da de uma oficina, que, por sua vez, difere da de um grupo de estudos. No entanto, independente da modalidade da atividade, todos os professores formadores parecem ter favorecido na formação, momentos de reflexões que extrapolassem a aula expositiva, buscando a prática como referência para se construir uma teoria capaz de dar suporte à ação pedagógica. Assim, as propostas de formação pautavam-se, de acordo com a percepção dos entrevistados que se envolverem de forma intensa na ação formativa, em metodologias participativas e dialógicas.

Por fim, cabe destacar que a sensação de desestímulo vivenciada pelos professores foi apontada tanto pelo grupo dos que participaram e dos que pouco participaram da ação formativa

em questão. Em comum, a maioria justificou que chegavam na escola e tudo estava do mesmo jeito, o que dificultava as mudanças ou essas se resumiam às suas ações. Desse modo, predominou a superioridade do caráter individual da experiência, o que muito dificultou que as ideias discutidas nos encontros tivessem impacto na escola. Talvez essa tenha sido a maior lacuna da proposta. O que se percebeu é que as professoras "se bateram contra vigas enrijecidas pelas estruturas escolares" (Linhares, 2004). Vigas que só desmonorarão com ações articuladas entre si, num quadro de interdependência dos atores escolares substituindo a cultura fortemente individualista pela cultura da colaboração e do trabalho em equipe. Nesse sentido, além de considerar que os resultadas de políticas demandam tempo, é preciso, conforme defende pesquisadores como Soares (2014) que a formação perpasse não só todos os professores, como também todos os agentes escolares, aspecto que reforça o campo da docência como elementar aos agentes escolares.

As conclusões de Canário (2004, p. 77) após pesquisar sobre os Centros de Referências das Associações de Escola em Portugal, pode sinalizar condições para a superação do caráter individual da formação, evidenciando ainda a importância de espaços como o Centro de Formação do Professor. De acordo com o pesquisador para se criar mudanças na escola, é necessário mudar os processos de interação social dentro das instituições escolares. Para tanto, indica a importância da criação de redes de unidades de ensino que se comunicam entre si, o que facilita a disseminação de inovações por meio de processos de reapropriação. "Uma conexão estreita entre as várias escolas permite que elas desempenhem o papel de "analisadoras", umas em relação às outras, e possam, produzir mudanças a partir da sua recíproca interação" (idem, p. 82). Com base nessa colocação, vislumbra-se o enfraquecimento do limite de ações de formação continuada, como o oferecido pela secretaria de educação em estudo. Ocorre que formações oferecidas fora do contexto escolar podem ser articuladoras às formações em dimensão menor como as de ocorrência nas unidades de ensino. Nessa direção, o pesquisador afirma que "a formação centrada na escola não significa pura autogestão da formação, nem dispensa apoios externos. É esse apoio externo e suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização que podem ajudar as escolas a encetar e a conduzir, de modo pertinente, um ciclo de resolução de problemas" (IDEM, p. 83). Essa ideia caminha ao encontro do reconhecimento da formação fora do espaço escolar. Ao contrário, busca a articulação dessa formação à formação da escola como importantes no seu processo de desenvolvimento profissional docente. Essa ideia caminha ao encontro da indicação da

necessária articulação dos espaços formativos escola-Centro de Formação, como importantes no processo de desenvolvimento profissional.

Por fim, mesmo consciente das lacunas, a formação oferecida aos professores representou, embora de forma embrionária, uma proposta de formação que dignifica a história local por inscrever na rede de ensino, a possibilidade de outra cultura escolar no que se refere à democratização do acesso e permanência das camadas populares na escola em condições satisfatórias de aprendizagem. No entanto, No entanto, a despeito do seu caráter individual, restringiu seu efeito a apenas de oportunizar práticas mais democráticas em sala de aula de apenas um grupo de professoras. Em virtude, a proposta de formação continuada oportunizada não impactou na cultura escolar de todo o sistema de ensino. Sendo assim, a efetivação de práticas de qualidade no sistema de ensino continuou sendo um desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a formação continuada trazida neste trabalho evidencia que implementar a formação continuada é uma tarefa complexa que envolve ações bastante articuladas a fim de garantir impacto na rede de ensino como um todo. Nesse sentido, cabe discutir inclusive as reais condições de trabalho dos professores que, em maioria, apresentam a vivência de jornadas múltiplas de trabalho, atuam com sérias dificuldades referentes à infraestrutura das escolas, vivenciam um tempo de lazer escasso e uma progressiva deteriorização de sua imagem profissional, fazem cotidianamente um malabarismo financeiro para sobreviverem com parcos salários - aspecto que os leva a possuírem outra atividade remunerada além da docência ou a enfrentarem um tempo de trabalho diário desumano, associado às questões disciplinares do estudantes e segurança escolar por atuarem, muitas vezes, em comunidades com altos índices de criminalidade. No bojo dessa conjuntura, o campo de atuação dos docentes não é favorável a participação em ações formativas. De acordo com as pessoas entrevistadas, a sobrecarga de trabalho decorrente da desvalorização as impede de terem fôlego para participarem de momentos de formação continuada.

Outro aspecto relevante do estudo indicou que para democratizar a escola pública, torna-se elementar pensar em políticas para a formação docente. Isso porque é inegável que para efetivar a reestruturação do ensino baseada na cultura do sucesso escolar é importante que os professores tenham a oportunidade de assumirem práticas seguras, o que ocorre por meio de uma formação sólida. Em se tratando da formação continuada, ao se efetivar como indutora de

elementos reflexivos que possibilitam aos professores analisarem suas ações cotidianas, indagarem sobre suas possibilidades de intervenção, examinarem as razões do que se passa na sala de aula, provoca melhorias no ensino. Assim, embora não seja possível estabelecer uma análise direta do impacto dessa formação, a grosso modo favoreceu esse aspecto.

Fica evidenciado ainda que embora nos últimos anos tenha sido afirmado com ênfase, por estudiosos do tema em questão, que a escola é o lócus para a formação do professor em serviço, o fundamental nesse debate é discutir como as atividades de formação se organizam e qual objetivo se almeja alcançar por meio delas. Assim, se o que se pretende é o desenvolvimento profissional, a participação dialógica nos encontros torna-se elementar, o que exige o esforço para a articulação entre o desempenho profissional dos professores e aproximação da escola como referência uma problemática concreta. Nesse sentido, a prática se constitui como o ponto de partida para a teorização. Sendo assim, está "amarrada" a uma problemática concreta. Isso porque é com o questionamento desencadeado pela prática, respaldado em conhecimentos teóricos sólidos, que novos conhecimentos são construídos. Nessa perspectiva, a teoria não é vista como soberana em relação à prática, da mesma forma que não constitui o conhecimento teórico, entendido como uma visão mais profunda da realidade. Ou seja, a teoria deixa de ser um conjunto de normas sistematizadas a priori com o objetivo de responder aos problemas da prática para ser orientadora da prática, tendo como objetivo transformar o que já existe.

Esse esforço pode acontecer na escola ou não, como também pode deixar de acontecer na escola ou fora dela. Isso porque a formação em contexto pode ser organizada de modo a incidir em reuniões infrutíferas ou em palestras que nada acrescentam. Nesse sentido, torna-se elementar ressaltar que em meio ao debate sobre os espaços de formação continuada, é preciso não perder de vista que a questão fulcral desse processo deve ser a efetiva articulação com assuntos significativos que são postos no dia-a-dia da profissão valorizando o saber docente construído no labor da sala de aula bem como o efeito dessa formação nas práticas pedagógicas.

O que se pretende deixar claro é que se negar a discutir experiências de formação só porque ocorrem fora da escola revela-se como um retrocesso na política de formação continuada. No mais, torna-se importante registrar que o ideal é que os momentos de formação em serviço viabilizem a articulação de encontros em espaços externos a escola e os encontros na escola de modo a potencializar o autocrescimento e o crescimento dos pares, favorecendo a pedagogia da colaboração. Essa conexão pode ser articulada por meio de um modelo formativo

que atinja toda a rede de ensino: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas" (SOARES, 2014, p. 150).

O fato da secretaria de educação ter se baseado no modelo de adesão, o que é comumente adotado na implementação de programas de formação, dificultou o redirecionamento da cultura escolar. Nesse sentido, as considerações de Soares (2014) são fundamentais para se pensar a questão da participação dos professores na formação docente. Corroborando com a autora, ainda que permitir a adesão voluntária dos professores à formação seja sem dúvida uma postura democrática a categoria docente, ela pode representar, ao contrário, uma ação pouco democrática frente aos alunos. Nas palavras de Soares (idem),

> (...) o processo pode ser excludente, porque resulta em "quem quiser crescer em formação cresce, quem não quiser, não cresce", o que não parece justo quando se trata de uma educação de crianças e jovens, em que o que se pretende é que todos tenham direito a uma educação de qualidade. A Educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou não aderir à possibilidade de crescimento profissional (p. 150).

Nessa lógica, a formação precisa se constituir como uma oportunidade de aprofundar uma base de conhecimentos imprescindíveis a todos os professores e demais agentes escolares. O que demanda uma política formativa que abarque todos da rede escolar.

Por fim, interessante destacar ainda que embora não seja possível estabelecer uma tradução direta dessa formação em relação ao número de discentes em condições satisfatórias de aprendizagem, teve impacto nas propostas didáticas dos professores que dela participaram. Contudo, a despeito de ter apresentado limitações, sobretudo pelo seu caráter individual não repercutiu na transformação da cultura escolar do município em que a proposta foi implementada. Assim, a formação de toda a rede apresentou-se como um desafio frente as melhorias no ensino escolar.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: reflexões, alternativas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 63-88.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. Apresentação. In: SOUZA, Donaldo Bello; Faria, Lia Ciomar Macedo de (Org.). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-17.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

_____. Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. (Coords.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo : Cortez, 2015.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com professores. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-76.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Nóvoa, Antônio. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO et al. (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Ed. UNESP, 1998. p.19-39.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A PERSPECTIVA DOS PCN

Poliana da Silva Carvalho – UENF / PPGCL

Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade

Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

***E-mail*: polianasilva.carvalho@gmail.com**

Ezequiel Gonçalves de Paula – UENF / PPGCL

Mestrando em Cognição e Linguagem pela Universidade

Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti - UENF / PPGCL

Profª Drª. do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem

da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

***E-mail*: elinafff@gmail.com**

RESUMO

A presente pesquisa investiga os aspectos que norteiam a educação linguística, bem como suas aplicações e importância na formação do professor de língua estrangeira. Propõe-se um estudo teórico-reflexivo dos PCN de Língua Estrangeira, a fim de analisar e compreender a proposta que fundamenta esses documentos oficiais, e como os professores devem construir conceitos e ideias a partir dos saberes construídos por esses documentos e aplicarem tais conhecimentos nas experiências e vivências cotidianas do contexto escolar. Este estudo propiciou-nos uma reflexão crítica e mais aprofundada sobre as práticas direcionadas ao professor de língua estrangeira e sobre a importância de se (re) pensar mais a formação desse público específico, objetivando à obtenção de um contínuo aperfeiçoamento na carreira e à melhoria da qualidade do ensino ministrado por ele. Foram ressaltados os novos desafios quanto à concepção de ensino, em particular, à concepção de ensino de língua estrangeira sob a perspectiva dos PCN e o papel que a educação linguística exerce no cenário atual. A pesquisa fundamenta-se em autores cujas teorias fomentam a nossa reflexão como Marcos Bagno (2005), Travaglia (2003)

e Menezes (2009). Durante o estudo, foi constatada a importância de se refletir sobre a educação linguística e a formação do professor de língua estrangeira a partir da proposta dos PCN.

Palavras-chave: Educação Linguística. Formação do Professor. Língua Estrangeira. PCN.

INTRODUÇÃO

Muito se tem investigado acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre a necessidade de se repensar a prática docente sob essa perspectiva. No entanto, poucos são os estudos que se voltam para a investigação da educação linguística e da formação do professor de língua estrangeira à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE).

É importante refletir como estão sendo ministradas as aulas de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas e quais abordagens estão sendo (ou podem ser) adotadas, para que possamos mudar ou melhorar nossas ações enquanto educadores, a fim de alcançarmos resultados positivos e formarmos alunos aptos a desenvolver habilidades e competências eficazes para uma significativa aprendizagem de língua estrangeira, atendendo à demanda atual.

Nessa perspectiva, os PCN de Língua Estrangeira ressaltam um novo caminhar para o ensino de LE: a focalização da língua como prática social, observando-a em uso e não apenas por meio de sua estrutura.

Esse documento oficial (2000) não é uma teoria, mas a sua construção e estruturação se deu a partir de um conjunto de teorias que dão lhe base. Ele propõe conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras (LE) um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Desse modo, percebe-se que esse novo olhar para a abordagem da LE está intimamente correlacionado à formação ou à educação linguística do professor, e a Linguística Aplicada (LA) é a grande responsável por essa mudança. Ela tem contribuído muito para que as políticas linguísticas voltadas à formação e ao aperfeiçoamento de professores de línguas estrangeiras estejam cada vez mais engajadas à vida social destes e de seus alunos.

Diante dessa consideração, Menezes, Silva e Gomes (2009) consideram que a Linguística Aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

Entretanto, observa-se, na prática, que muitos professores não se apropriam dos novos modelos teóricos disponibilizados nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente, o que dificulta bastante a melhoria da qualidade desse ensino.

Como forma de estruturar o artigo, o dividimos em três seções. Na primeira seção, falamos sobre a Linguística Aplicada; na segunda seção, propusemos um estudo reflexivo acerca das novas perspectivas de ensino de Língua Estrangeira orientadas pelos PCN; e na terceira seção, abordamos a Educação Linguística e sua importância para a formação do docente de Língua Estrangeira.

Com base no acesso às leituras sobre teorias que tratam do assunto abordado aqui, apontamos, para operacionalizar a pesquisa, alguns objetivos. Como objetivo geral tem-se: compreender a importância da educação linguística para a formação do professor de Língua Estrangeira (LE), segundo a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira.

A partir desse tem-se os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre o percurso da Linguística Aplicada (LA) e suas contribuições para o ensino de Línguas Estrangeiras; apresentar os PCN sob uma perspectiva teórico-prática para o ensino de Línguas Estrangeiras, pautadas na significação, na funcionalidade e na valorização linguística do aprendiz, de modo que a aprendizagem de uma segunda língua estabeleça uma aproximação com outras identidades culturais; e, por fim, discutir a importância, para o ensino de Línguas Estrangeiras, da educação linguística na formação do docente de língua estrangeira.

A despeito do arcabouço teórico que embasa essa pesquisa, fundamentamo-nos em autores cujas pesquisas fomentam a nossa reflexão, como Marcos Bagno (2005), Travaglia (2003) e Menezes (2009).

Ao refletir sobre a realização desta pesquisa, pensamos na contribuição que ela poderia (ou pode) trazer para a formação e prática de professores de língua estrangeira especificamente

como pesquisa científica, não apenas por questões acadêmicas, mas pela expectativa de promover mudanças na atual situação da nossa educação.

Assim, levando esses critérios em consideração, realizou-se uma pesquisa qualitativa, na qual permite ao pesquisador percorrer pelo campo da pesquisa, revendo e analisando pontos críticos da sua prática, e também de base bibliográfica, dando enfoque maior nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

1. LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Muito se discute acerca do ensino de línguas estrangeiras em todo contexto educacional. Planejamentos, ações, métodos, eficazes ou não, são colocados à prova todos os dias com o intuito de se realizar um fazer pedagógico eficiente. Desse modo, sabe-se que hoje, aprender um novo idioma, seja o inglês, espanhol, francês, entre outros, torna-se fundamental diante do mundo globalizado em que vivemos e de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Surge, no entanto, a Linguística Aplicada (LA) que foca no estudo sobre a língua e diversas maneiras de se ensinar e aprender uma língua, com intuito de buscar diferentes propostas para o fazer pedagógico de LE, ou seja, estuda o próprio idioma em foco.

Girard (1997, p.26) salienta que é necessário saber

> quais são portanto os princípios fundamentais daquilo que se convencionou chamar – a linguística aplicada ao ensino das línguas – e não apenas a linguística aplicada, porque as aplicações da linguística são numerosas e variadas (telecomunicações, tratamento da informação, tradução automática, patologia da linguagem, etc.

Com isso, Girard (1997, p.28) fomenta que

> o ensino de uma língua estrangeira deve além disso ter em conta o substrato linguístico do aluno e os riscos de interferências, bem como aquilo a que se pode chamar os – pontos de apoio -, isto é, tudo o que é verdadeiramente paralelo nas duas línguas em questão.

O perfil atual da LA, esboçado pelo autor acima citado, parece instigar teorias que promovem reflexões cada vez mais intensas, principalmente dentro da concepção de como a língua(gem) tem influenciado a pesquisa e a prática pedagógica de professores de línguas dentro e fora da sala de aula.

Essa concepção de língua(gem) parece instruir e justificar a prática do professor de línguas. Junto a essa questão, depara-se com a necessidade de que os estudos dentro da LA respondam às novas demandas sociais, principalmente no que tange às crenças de alunos voltadas para o processo de se aprender uma língua que não é a sua.

> Reconhecer a importância da linguística no ensino das línguas não nos deve impedir, muito pelo contrário, de reflectir na dificuldade de pôr em prática os seus preciosos contributos. Também é conveniente ver claramente os limites desta contribuição. Estes são impostos pelo carácter complexo e específico do ensino das línguas que não só depende da psicologia (psicolinguística e psicopedagogia) como também da linguística (GIRARD, 1997, p.28)[64].

Barboza (2009, p. 20) define a LA como "prática que tem como foco principal estudos sobre questões de uso da língua e pesquisas envolvendo aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras e de língua materna".

Kopschitz (1993), por sua vez, entende a LA como a prática na qual o homem usa a língua para falar dela mesma, e assim conceitua mais uma vez como meio pelo qual a LA usa a língua para dialogar sobre a própria língua.

Cook (2003) determina a LA como a disciplina que estuda a língua em geral. A Linguística busca generalizações dos fatores reais e está, portanto, comprometida em mostrar realizações abstratas da língua, ao invés de mostrar como ela é entendida no mundo real.

Ainda no que tange ao conceito de LA, Valadares e Bragança (2012) afirmam que na década de 1980, muitas definições eram atribuídas ao termo. Ocorre nesse momento um deslocamento de teorias que determinam esse campo de estudo.

Partindo-se da Linguística, a qual os autores conceituam como ciência considerada "mãe", rumo a áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia (cognitiva), a psicolinguística, a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolinguística, a estética, a estilística e a literatura, as quais caracterizam a LA como campo interdisciplinar [...]. (VALADARES e BRAGANÇA, 2012, p. 30).

---

[64] A grafia está de acordo com o original, seguindo a ortografia da época em que foi produzido.

Neste sentido a LA é caracterizada como campo interdisciplinar, ciência na qual é capaz de se relacionar com outras ciências pela troca de saberes, originando conforme citado outras fontes de estudos e práticas.

Conforme dito, o fato de ser interdisciplinar vai além de saberes disciplinares. Dessa forma, segundo Barboza (2009, p. 20) "a LA não se propõe simplesmente a ser uma aplicação de teorias linguísticas. O que os pesquisadores da LA defendem é que esta é uma área de estudos interdisciplinar, transdisciplinar e até mesmo "indisciplinar". Ainda na perspectiva de Barboza (2009), há novos conhecimentos, novas maneiras de identificá-los e analisá-los, que transgridam os limites disciplinares.

Muitos são os objetivos da LA para com o ensino-aprendizagem de LE, dentre os quais se sobressai o fato de fornecer contribuições para fazer com que as pessoas envolvidas na linguística enfocada pensem sobre ela de maneira crítica (KOPSCHITZ e MATTOS, 1993).

De acordo com Sousa (2012, p. 601)

> as características centrais da LA propõem explicar fenômenos que podem ou não estarem relacionados a problemas sociais, culturais, psicológicos entre outros e quase sempre ela está centrada em projetos e guiada por demandas. Ela é fundamentalmente baseada em disciplinas acadêmicas.

Desse modo, mais uma vez Valadares e Bragança (2012, p. 31) enfatizam ser

> [...] o objeto de estudo da LA problemas linguísticos socialmente relevantes. Em outros termos, o foco está nas atividades humanas mediadas pela linguagem, ou seja, há uma reinserção do objeto de estudo nas redes de práticas sociais. A formulação teórica, por sua vez, consiste em construir inteligibilidade de conhecimentos que melhorem a qualidade de vida dos indivíduos.

Assim, a LA surge com diversas definições e muito se procura discutir a respeito de suas vertentes. Como discutido, seu foco também vai estar em estudar a própria língua falada, bem como nas metodologias e nas formas de se ensinar e aprender a língua em uso, tal como a língua estrangeira.

Não há dúvidas de que a LA tem contribuído muito para que o ensino de línguas, bem como a formação e aperfeiçoamento de professores de línguas estejam cada vez mais comprometidos com a vida social.

Nesse aspecto, muitos autores evidenciam esse novo caminhar dentro da LA, em que há uma tendência à focalização da língua como prática social, acompanhando-a em uso e não somente por meio de sua estrutura.

Documentos oficiais como as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) esclarecem o papel do ensino de LE na escola de Ensino Básico, ratificando que "o valor educacional da aprendizagem de uma língua vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos" (OCEM, 2006, p. 92).

A formação em Linguística só é importante para os professores de línguas estrangeiras se essa formação for suficientemente abrangente, abarcando aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem. O professor com formação em Linguística deveria não só entender o funcionamento da linguagem, como também compreender de que forma o aluno faz esforços para aprender. Assim, o professor fica mais flexível ao ponto de ter a sensibilidade para compreender os erros e outras características da evolução, do progresso do aprendiz durante o processo de aquisição da língua estrangeira que estiver aprendendo.

Para Nina Spada (2004, p. 3)

> acredita-se que seja relevante para o desenvolvimento linguístico acrescentar algo sobre como as línguas são aprendidas. Obviamente, os professores de línguas estrangeiras deveriam não apenas possuir conhecimento e domínio avançados da língua, mas também a habilidade de fazer esse conhecimento acessível e compreensível para o aluno.

Segundo Widdowson, 2002, p. 67 (apud SPADA, 2004, p.3)

> parece razoável esperar que os professores devam saber a sua matéria [e a língua]. Esse conhecimento fornece as bases de sua autoridade e dá a garantia da ideia de que eles estão praticando uma profissão. Sem esse conhecimento especializado, eles não têm autoridade, nem profissão... O mínimo que poderíamos esperar dos professores, então, é que eles saibam a sua matéria.

Talvez essa afirmação esteja parecendo ousada ou até mesmo estranha, todavia o professor deve sim dominar muito bem o idioma que se ensina e propiciar um ambiente educacional que desenvolva a construção da aprendizagem junto com o aluno, e não a transmissão e reprodução do conhecimento.

Cabe ao professor ter um olhar e dimensão linguísticos para entender o universo, as limitações e as dificuldades dos alunos antes, durante e depois do processo de aquisição de uma segunda língua. É preciso fugir do tradicional e buscar práticas inovadoras que lhes deem

subsídios para sedimentar sua prática docente. Caso o professor não os tenha, o seu fazer metodológico torna-se improdutivo, muitas vezes substituído pelo fazer imposto pelo livro didático, ou de qualquer outro material que o torna a vez e estabelece as regras e as normas a serem seguidas.

A Linguística Aplicada só vem contribuir com a prática em sala de aula, fazendo com que o ensino de línguas estrangeiras seja ministrado de forma dinâmica e faça sentido na vida do aluno. Ela procura apontar caminhos para a utilização de novas metodologias ou abordagens e possibilidades de ensino, a fim de que os alunos com dificuldades sejam alcançados.

2. REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS ACERCA DOS PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os PCN retratam todos os aspectos importantes no ensino da Língua Estrangeira (LE). Neles são citadas várias contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, como: expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido.

Dessa forma, é importante destacar que muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, as aulas de LE podem ser ricas, conforme abrem espaço para que o educando possa construir/reconstruir sua carga cultural e linguística. Os PCN (BRASIL, 2006, p. 91) mencionam que

> [...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Outro aspecto relevante mencionado no documento é o fato de a LE servir como colaboradora na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade em que vive, quais os motivos que o levaram a estar ali, como ele se sente diante desta situação, etc. Nesse caso, a LE, segundo os PCN (BRASIL, 2006, p. 97):

> [...] propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma "alfabetização" dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em

> constante construção e reconstrução.

A partir disso, os alunos passam a sentirem-se sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade que muitas vezes se presta a excluir, porque sabem como expressar-se, como compreender o que vivenciam e sabem da sua importância enquanto cidadãos.

Aprender uma língua estrangeira torna-se no século XXI muito mais que necessidade. Estudar francês, alemão, espanhol e principalmente o inglês, uma das línguas mais faladas ao redor do mundo, vista como língua oficial mundial, era antes visto como artigo de luxo. Poucas pessoas tinham condições de pagar cursos privados para se aprender sobre determinado idioma.

Hoje, estudar uma língua estrangeira (LE) é um processo natural e necessário para se conquistar posições na sociedade, bons empregos no mercado de trabalho e até mesmo engajar-se no discurso.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 9.394/96, o ensino de pelo menos uma LE torna-se obrigatório nas escolas a partir da quinta série do ensino fundamental, hoje sexto ano, até o terceiro ano do Ensino Médio, conforme cada escola e sua comunidade e possibilidades da instituição.

Para os PCN de LE (1998, p. 15),

> a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

A discussão acerca da melhor maneira de se ensinar e aprender uma língua estrangeira é muito comum. Diversas metodologias são apresentadas e discutidas no ambiente escolar com o intuito de se obter êxito neste cenário. Professores buscam capacitação, inserção de novas tecnologias, tudo direcionado para um fazer pedagógico eficiente.

No que diz respeito à língua estrangeira, os mesmos questionamentos são feitos pelos gestores das escolas. Ensinar e aprender uma LE implica ir muito além do livro didático, do quadro e consequentemente da sala de aula. Sobre este aspecto, é preciso entender a língua conforme relatam os PCN em seu uso, a natureza sociointeracional da linguagem, as relações entre língua estrangeira e a língua materna do aluno, entre outros aspectos.

Nesse sentido, ainda segundo os PCN (1998, p. 27),

> [..] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Ao ensinar uma língua estrangeira, o docente deve ter domínio teórico da língua a ser ensinada por ele e a ser aprendida pelo aluno. É preciso também conhecimento técnico do idioma estudado para que desse modo esteja seguro e apto a desenvolver-se pedagogicamente em sua aplicação.

Ainda no âmbito linguístico, Volpi (2008) reafirma a importância do conhecimento técnico que o docente de LE deve ter do idioma que ensina, levando em conta perspectivas sócio-culturais que cercam e determinam a língua.

Para ensinar e aprender uma língua estrangeira é preciso levar em consideração, ainda, a visão sociointeracionista, na qual instruir-se no sentido linguístico é "estar em um mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional" (PCN/LE, 1998, p. 58).

O fazer pedagógico acerca da língua estrangeira envolve muitos aspectos e sentidos que o docente deve ponderar ao ensinar e passar determinado conteúdo ao discente, dentre eles podemos destacar a relação da língua estrangeira com a língua materna do aluno.

O docente precisa estar ciente que ao aprender uma língua estrangeira o aluno automaticamente fará comparações com seu idioma materno ou língua materna. Tal relação/associação é natural na aprendizagem de qualquer idioma, seja o inglês, o francês, o espanhol, entre outros. É preciso ainda que o professor aceite o conteúdo e informações, conceitos que os educandos trazem de seu próprio conhecimento, como forma de valorizar e impulsionar a caminhada rumo à aprendizagem significativa.

Desse modo, os PCN (1998) corroboram mais uma vez com essa assertiva ao afirmar que ao aprender uma LE o aluno vai ampliar o conhecimento de linguagem sobre a sua própria língua materna, comparando-a com a língua estrangeira em aprendizado, vai ainda aumentar e construir significados e poder estar preparado para se envolver na habilidade comunicativa na língua estrangeira.

Muitos são os pareceres que os PCN tratam a respeito do correto ensino-aprendizagem de LE. De modo geral, o bom professor deve priorizar em sua prática a aprendizagem baseada nos fatores históricos, conhecimento de mundo, organização textual, a língua como construção

da cidadania, entre outras temáticas que o documento oficial para o ensino de língua estrangeira aborda e enfatiza.

Diante de todas as considerações propostas pelos PCN de LE e na busca por um ensino-aprendizagem de qualidade, é preciso que todos os envolvidos no universo escolar busquem maior aprimoramento neste sentido, maior participação dos gestores escolares, investimento do governo em professores de LE, promovendo cursos e formação continuada, visto que o fazer pedagógico encontra-se muitas vezes prejudicado, e o professor desmotivado, sem recursos, transpondo apenas conhecimento gramatical ao aluno.

Sem um acervo de metodologias inovadoras, o professor não vai além dessa temática, não consegue elaborar atividades inovadoras que atraiam o aprendiz da língua-alvo ou estrangeira, pois este está dominado pela tecnologia e imerso num universo cujas informações são absorvidas veloz e instantaneamente.

Girard (1997, p.163) enfatiza que

> O trabalho de aperfeiçoamento do professor de línguas corresponde para ele a tripla finalidade: preencher as lacunas de uma formação insuficiente; pôr em dia os conhecimentos da língua e do país, que correm o risco de se deteriorar com o tempo e com o contato com os seus alunos; seguir o desenvolvimento científico nos domínios que diretamente o interessam: linguística, psicologia, electrônica, tecnologia, etc.

Em outras palavras, o autor quer dizer que por melhor que seja a formação de base do professor, este deverá estar continuamente em aperfeiçoamento.

> Mas este reforço constante de actualização, de reciclagem, é indispensável para aqueles que têm a responsabilidade de transmitir o saber e que não poderiam, sem correr um grave risco, permitir-se ficar à margem e sentirem-se defasados em relação ao progresso geral que se manifesta em todos os domínios (GIRARD, 1997, p.164).

Assim, Bagno e Rangel (2005, p. 64) estabelecem que, “a educação linguística nas escolas brasileiras atravessa, no momento atual, uma crise inegável [...]”. Isso significa que a desconsideração do docente em relação aos PCN em sua prática diária resulta aspectos negativos como a falta de atenção à língua como uma prática social, priorizando apenas sua instrução gramatical.

É preciso maior atenção das instituições e professores em relação a estes documentos, buscando renovação e mais capacitação para um ensino de LE promissor. Os PCN servem como

base e apoio ao educador. O uso de suas referências tende e pode propor uma educação eficiente que sane os tantos problemas pelos quais a educação perpassa.

Torna-se necessário, portanto, discutir cada vez mais a postura e ação do educador em sala de aula, buscando ainda a aplicabilidade dos PCN em sua prática diária de ensino.

3. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

É sabido por todos que para haver a melhoria da qualidade da educação é fundamental que se valorizem e qualifiquem os professores. Necessita-se, para isso, melhoria na formação e nas condições de trabalho dos docentes que deverão ter os conhecimentos específicos e as competências adequadas à sua atividade pedagógica, a saber: qualidades pessoais, compromissos educacionais, possibilidades profissionais, motivação e tantas outras são requeridas.

Pensar na formação do professor é pensar, sobretudo, no estudante e principalmente na educação como um todo. Sendo assim, é indispensável refletir acerca da educação linguística à luz dos PCN, que o profissional da educação, neste caso específico o professor de línguas, deve ter.

Neste sentido,

> a questão linguística é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na formação do professor, pois são eles que interferem nas relações interativas e comunicativas em sala de aula e na assimilação do conhecimento que nela ocorre, e, por extensão, nas diversas outras disciplinas (LUQUETTI, CASTELANO e CRISÓSTOMO, 2013, p. 122).

Das várias pesquisas e definições atribuídas ao termo educação linguística, Brito e Brito (2011, p.4) salientam que ela

> refere-se ao desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas, partindo da premissa de que o estudo da língua não deve ser confundido com o ensino da gramática e que o seu conhecimento não favorece um desempenho discursivo melhor.

Em contrapartida, Travaglia (2003) discute o termo como atividades formais ou informais, que fazem com que a pessoa que busca o ensino e aprendizagem da língua, conheça-a em todos seus recursos e sentidos, e que possa assim utilizar estes recursos de maneira correta na comunicação, na escrita, produzindo efeito e coerência.

Das concepções de educação linguística, e, para os fins para os quais este estudo se destina, talvez a mais abrangente e objetiva até o momento seja a concepção proposta por Bagno e Rangel. Para os autores, educação linguística é

> o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).

Ainda neste sentido, para Bagno e Rangel (2005), a educação é o processo ininterrupto para o alcance do letramento, tais como ler, escrever, falar e escutar; é também o entendimento acerca da constante mudança e variação linguística, e o estabelecimento de uma análise sistemática sobre a língua em uso.

Para esclarecer a ideia de educação linguística aqui fundamentada pelos autores supracitados, é preciso que tenhamos em mente que educação linguística é tudo o que foi escrito e lido até aqui. É também a condição de escrever e de ler textos, como compreendê-los e interpretá-los de maneira ampla, abstraindo todos os sentidos e conotações que ele possa oferecer.

Mormente, a educação linguística deve ser proveniente da nossa condição de falantes de uma ou de mais línguas e, em decorrência disso, de nos tornarmos capazes de perceber que é possível elaborar, reconstruir e pôr em prática as nossas ações linguisticamente informadas. Nessa perspectiva a educação linguística é, portanto, um aprendizado contínuo que se origina em diferentes âmbitos e, necessariamente, nos outorga responsabilidades provenientes de escolhas feitas.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quanto ao sentido prático que a educação linguística pode promover está relacionado ao papel do professor na proposta do ensino de uma ou mais línguas adicionais no âmbito escolar. Historicamente, devido a crenças já profundamente enraizadas no imaginário coletivo, é voz corrente que a aprendizagem de línguas não é bem-sucedida na escola regular. Ocorre que o senso comum, determinado pelo mau trato à educação nacional e à proliferação dos cursos de idiomas, "autorizou" a escola a desacreditar os professores de línguas.

O senso comum, ainda nesse sentido, aparentemente expandiu-se de tal maneira que atingiu, inclusive, os próprios docentes que, desacreditados, desacreditaram-se de ensinar o que seus alunos não aprenderiam mesmo e cederam à realidade apresentada. Essa realidade, por sua vez, abriu as portas aos pais, gestores do âmbito familiar que, determinados a proporcionar o melhor aos seus filhos, afastaram-nos da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola.

Isso propiciou que eles se orgulhassem de frequentar os cursos de idiomas e não acreditasse na aprendizagem de línguas estrangeiras na escola regular, ignorando o papel de cada uma dessas instâncias na promoção da aprendizagem de línguas.

Com isso, ao retomar questões relacionadas às políticas educacionais, a LDB (BRASIL, 1996) introduziu mudanças substanciais às políticas de ensino de línguas nos níveis de ensino fundamental e médio. Pode-se dizer que a partir daí muitos professores de línguas começaram a se apropriar de algumas ideias expressas nos PCN, revelando tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas, a fim de atender à demanda proposta por esses documentos sob o prisma da educação linguística.

A apropriação do que é normatizado nos documentos oficiais, de acordo com suas condições de trabalho, é influenciada, principalmente, pelas suas experiências e orientações dos livros didáticos, que lhes possibilitam a incorporação de outras estratégias na organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua estrangeira.

Ao tomarmos para nós a responsabilidade de interferirmos de forma mais contundente na educação de nossos alunos, deve ser, portanto, mais uma das tantas tarefas já sugeridas por colegas, linguistas, intelectuais, estudiosos e professores que marcaram a nossa formação escolar e acadêmica. Ocorre que com essa tarefa vem também a necessidade de conhecermos mais este objeto de estudo e os seus aprendizes.

Assim, as investigações relacionadas à educação linguística devem ser cada vez mais aprofundadas no sentido de proporcionarem a clareza necessária àqueles que precisam interagir em um mundo que é de todos. Desse modo, Luquetti, Castelano e Crisóstomo (2013) enfatizam que a instituição escolar tem importante papel em desenvolver a competência comunicativa dos alunos como meio de ascensão social e torná-los detentores da língua culta, não ignorando questões político-ideológicas.

Nossos alunos ainda têm o direito de receber o conhecimento que lhes conduzirá a uma inserção ampliada no mundo globalizado em que vivem. Para isso, devem ter o domínio dos instrumentos formais e cidadãos para reivindicar a sua participação e atuação neste universo, até porque isso lhes é cobrado diariamente por meio dos desafios da sociedade contemporânea.

Sendo assim, a tarefa é árdua que inclui não somente a educação linguística, como também questões sobre letramentos, avaliações, níveis de proficiência, entre tantos outros tópicos passíveis de pesquisa e de mais investigações acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o docente de língua estrangeira deve buscar cada vez mais capacitar-se e apropriar-se de ações que contemplem as propostas previstas nos PCN, não as limitando, mas adequando-as continuamente ao contexto escolar em que estiver inserido. Todo professor precisa conhecer e se inteirar desses parâmetros, pois eles nos orientam e, por isso, devem fazer parte do cotidiano da prática pedagógica de cada um. Os PCN são documentos feitos com relação à educação e devem ser pautados e verificados por cada docente, tendo a liberdade é claro de criar, pensar sobre o documento, mas tendo ciência de que em suma é algo feito para orientá-los.

É necessário também que o professor busque capacitar-se por meio de formação continuada e esteja sempre disposto a aprender algo novo, almejando ir sempre além do livro didático, do quadro, do caderno, dos conteúdos e das regras gramaticais. O docente deve ainda atualizar-se quanto aos recursos tecnológicos, uma vez que vivemos em um mundo globalizado, o qual está cercado de aparatos como computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros. Estes devem ser adaptados e utilizados no fazer pedagógico ao sentido de se obter uma ensino-aprendizagem não só de língua estrangeira, mas das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar cada vez mais moderno e próximo do aluno conectado de hoje.

No que tange à aprendizagem de LE, ela só terá mais sentido na vida do aprendiz se somada a novas abordagens no ensino, conscientizando o discente sobre a importância de se aprender um novo idioma para conquistar um novo emprego, para a inserção em um grupo social que ensine valores sociais e culturais, para acessar diversas informações por meio da segunda língua aprendida, entre outras vantagens.

Dessa forma, fica evidente que a aquisição de uma LE só traz benefícios sem precedentes para todos os atores do cenário escolar, tanto dentro quanto fora desse âmbito. Uma língua estrangeira, seja ela qual for, se ensinada por profissionais capacitados e sedentos pelo novo, pode dar asas a um aluno e torná-lo capaz de desenvolver-se em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** 2005, volume 5, n.1. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004>.Acesso em 29 de abril de 2017.

BARBOZA, C, A, V. A linguística aplicada e o professor de língua inglesa: novas formas de pensar a prática pedagógica. Rio de Janeiro. 2009. In. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, Vol. 01 n. 05, Agosto de 2009, Semestral.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (volume 1).

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SE, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRITO, L. L. C. de.; BRITO, R. H. P. de. **Educação linguística e a formação crítica do aluno**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, VII Jornada de Iniciação Científica.

COOK, Guy. **Applied Linguistics.Oxford**: Oxford University Press, 2003.

GIRARD, Denis. **Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. 3ª edição, janeiro de 1997.

KOPSCHITZ, Lúcia X. B; MATTOS, Maria Augusta B. A Linguística Aplicada e a

Linguística. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Institutos dos Estudos da

Linguagem, v. 22, 1993. p.07-23.

LUQUETTI, E. C. F.; CASTELANO, K. L.; CRISÓSTOMO, M. T. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, S. A.; NASCIMENTO, G. **Formação de professores***:* história, experiências e proposições. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2013, p. 111-126.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada***:* um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUSA, W. L. de. A linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa: o ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula. In. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.1, Número Especial, p. 599 – 610, abr. 2012. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/ revista/index.php/eventos/article/viewFile/604/411. Acesso em 19 set 2017.

SPADA, Nina. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. In. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** - *ReVEL*. Vol. 2, n. 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática - Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VALADARES, F. B.; BRAGANÇA, M. L. L. (2012). Bakhtin e Linguística Aplicada: Ações Metodológicas na Construção do Ensino de Língua Portuguesa. In. **Revista Percursos Linguísticos**, 2(6), 29-45.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. **O professor de línguas estrangeiras***:* construindo a profissão. 2. Ed. Pelotas: Educat, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: PERFIL E PRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA – MG

Davi Dionyzio

Universidade Federal de Juiz de Fora - davidionyzio@ich.ufjf.br

Rafaela Reis Azevedo De Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora – rafareis2001@yahoo.com.br

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Universidade Federal de Juiz de Fora – katiuscia.vargas@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados parciais do projeto de extensão interface com a pesquisa "Formação de professores de Sociologia: da Universidade à sala de aula da Educação Básica" desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que tem como objetivo identificar o perfil dos professores de sociologia da Rede Estadual de ensino em suas dimensões formativas e pedagógicas, bem como estabelecer com eles uma formação continuada. Esse projeto se justifica tendo em vista os desafios que foram postos a partir da obrigatoriedade do ensino de sociologia, como: fortalecimento da disciplina; necessidade de definição de um currículo e de materiais didáticos; vencer o dualismo existente nas universidades entre bacharelado e licenciatura; e, dentre outros, pensar a formação inicial e continuada dos professores. Para o desenvolvimento do projeto foi aplicado questionário aos professores de sociologia para identificação do perfil e encontros para realização de oficinas de formação envolvendo professores da educação básica, do ensino superior e licenciandos em ciências sociais da UFJF a partir dos conteúdos curriculares de sociologia.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de sociologia; currículo

1. Introdução

A obrigatoriedade do ensino de sociologia em todas as séries do ensino médio é bastante recente. Ela veio com a disposição da Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008) e, com ela, a expectativa de profissionais da área de que a disciplina se constitua definitivamente no âmbito da escolarização brasileira, tal como as demais disciplinas já plenamente institucionalizadas, como a matemática, a língua portuguesa, a história, a química, etc. Grande parte dessa expectativa se deve ao caráter intermitente da disciplina nos currículos escolares, que se afinou com a própria institucionalização da área de ciências sociais em nosso país trazendo, em função disso,

inúmeros desafios, a saber: pensar e refletir o currículo dos cursos de formação de professores de sociologia/ ciências sociais para a Educação Básica; repensar a prática docente desses profissionais, que lecionam um conteúdo considerado desinteressante pelo alunado, mas que em contrapartida tem a expectativa de responder à legislação educacional que evoca por uma formação crítica para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Deste modo, coloca-se de suma importância pensar como esses conteúdos estão sendo trabalhados, haja vista uma tendência mais academicista, oriundo de uma formação historicamente bacharelesca dos cursos de formação inicial (MORAES, 2003; HANDFAS, 2015).

É a partir desse contexto que se iniciou um projeto de extensão, interface com a pesquisa, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tem como objetivo conhecer o perfil dos professores que lecionam sociologia na Rede Estadual de ensino de Juiz de Fora – MG, realizar encontros de formação com professores da Rede e professores dos departamentos de Ciências Sociais e da Educação, bem como de alunos da licenciatura em Ciências Sociais para discussão de práticas pedagógicas a partir dos conteúdos propostos na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular de Sociologia. Espera-se com esse projeto desenvolver, numa rede de colaboração, propostas de novas abordagens didáticas com os professores da Rede e que servirão de exemplos práticos para os alunos da licenciatura; fomentar a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino; aprimorar a formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFJF; contribuir com o debate ainda incipiente sobre o ensino de sociologia no Brasil; e, por fim, melhorar o ensino de sociologia na educação básica, visando o interesse do aluno e o alcance dos objetivos últimos do ensino médio: formação para a vida e para o mundo do trabalho.

2. Metodologia

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa supracitada, em que discute os resultados do trabalho de campo realizado na cidade de Juiz de Fora - MG durante os meses de maio e junho de 2017.

Inicialmente foi construído o questionário com 58 perguntas objetivas abordando temas específicos, divididas em quatro eixos: perfil dos professores, atividades culturais, formação acadêmica e, por fim, prática docente. Porém, aqui serão abordados apenas dois eixos dentre os quatro presentes no questionário – perfil/a formação dos professores e prática docente. Posteriormente, houve o contato com a Superintendência Regional de Ensino para identificar esses professores que lecionam sociologia nas 49 escolas estaduais lotadas no município

pesquisado. Após a identificação das escolas e horários de aulas, os professores foram convidados a responder um questionário autoaplicável que nos permitiu identificar o perfil do professor de sociologia e aspectos relacionados à sua formação. Responderam ao questionário 22 professores, que ao final informavam se gostariam de participar das atividades extensionistas na UFJF ou não.

Durante esta etapa, o método de pesquisa consistiu em uma investigação quantitativa. O instrumento e as técnicas de coleta dos dados utilizadas foram: entrevistas pessoais e o questionário estruturado. Para tratamento dos dados foi utilizado *Statistical Package for de Social Sciences* – SPSS, que permite, além da disponibilização da frequência das respostas, o cruzamento de questões, que nos permite uma visão mais completa do material coletado.

Cumpre mencionar que, para os meses de setembro, outubro e novembro de 2017, estão agendados os encontros dos professores da Rede Estadual, dos departamentos de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e de seus discentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Esses encontros acontecerão na UFJF, a cada 15 dias, em um período de 4 horas.

Essa etapa definida como "A Escola volta à Universidade", terá o tempo de duração de três meses (06 encontros, 24 horas), de modo que sejam discutidos os conteúdos curriculares de um ano específico do ensino médio. Essa metodologia se justifica tomando por base a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, que, como documento norteador, define conteúdos e conceitos importantes para cada ano. Além disso, a partir dos conteúdos de cada ano, é possível envolver um grupo específico de professores do departamento de Ciências Sociais e já adiantar para o professor da Rede Básica tratamentos diferenciados nos demais anos.

3. Perfil e formação dos professores

Conforme mencionado anteriormente, embora o questionário tenha tratado quatro eixos, para este trabalho iremos apresentar os resultados da pesquisa em apenas dois eixos, quais sejam: perfil e formação dos professores e prática docente de sociologia na rede Estadual de Juiz de Fora-MG.

O primeiro aspecto trazido é a naturalidade desse professor. Esse dado é importante, considerando que Juiz de Fora recebe alunos de toda região da zona da mata mineira, bem como das cidades no entorno. Como se pode observar, muitos professores, embora tenham se formado em Juiz de Fora, não são naturais do município, mas que vieram estudar e se fixaram em função

do trabalho. Do total de 22 (vinte e dois) professores inquiridos, pelo número de cidades de origem/naturalidade, a maioria é natural de Juiz de Fora-MG (54,5%), seguido pela cidade do Rio de Janeiro-RJ (9,1%).

TABELA 1: Naturalidade dos professores

Naturalidade	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Conselheiro Lafaiete / MG	1	4,5%	2,7%
Formiga / MG	1	4,5%	9,0%
Itabira/MG	1	4,5%	13,5%
Juiz de Fora / MG	12	54,5%	68,0%
Jundiaí /SP	1	4,5%	72,5%
Muriaé / MG	1	4,5%	77,0%
Rio de Janeiro / RJ	2	9,1%	86,1%
Timóteo / MG	1	4,5%	90,6%
Não sabe/ Não respondeu	2	9,1%	100,0%
Total	22	100%	

A tabela 2 apresenta a divisão por sexo entre os entrevistados, composta em sua maioria por mulheres. A frequência de mulheres entrevistadas foi de 12 professoras, isso confere um total de 54,5% da amostra, sendo o restante 45,5%, o percentual de homens entrevistados referentes ao número real de 10 professores.

TABELA 2: Sexo

Gênero	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Masculino	10	45,5%	45,5%

Feminino	12	54,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Ainda em relação à análise do perfil dos entrevistados, outro aspecto considerado foi a idade. Conforme é possível observar na Tabela 3**,** enquanto 31,8% dos professores se encontram na faixa etária de 30 a 39 anos, seguem-se com 22,7% as faixas etárias de 18 a 29 e 40 a 49 anos de idade. Esses dados nos evidenciam que temos um perfil jovens desses professores de sociologia que estão atuando nas escolas de Juiz de Fora. Isso se deve, entre outras razões, ao fato de a sociologia ter entrado recentemente – 2008 – nos currículos escolares, o que indica que a inserção do licenciando em ciências sociais na escola básica se dá, potencialmente, a partir de então e, para além disso, o campo da docência é, atualmente, a principal via de empregabilidade para os egressos dos cursos de ciências sociais. Assim, muitos jovens terminam sua faculdade e, rapidamente, encontram possibilidades de atuar na docência.

TABELA 3: Idade

Idade	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
De 18 a 29 anos	5	22,7%	22,7%
De 30 a 39 anos	7	31,8%	54,5%
De 40 a 49 anos	5	22,7%	77,2%
De 50 a 59 anos	1	4,5%	81,7%
60 anos ou mais	1	4,5%	86,2%
Não sabe/ Não respondeu	3	13,6%	100,0%
Total	22	100,0%	

A pesquisa buscou identificar também o estado civil dos entrevistados, bem como a constituição familiar. Conforme é possível observar nas tabelas 4 e 5, há um equilíbrio entre os

números de professores solteiros e casados (ou com união estável) e que vivem com a família nuclear constituída, ou seja, formada após o casamento ou a união estável.

TABELA 4: Estado civil

Estado civil	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Casado(a) ou união estável	10	45,5%	45,5%
Solteiro(a)	11	50.0%	95,5%
Separado(a)	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

TABELA 5: Constituição familiar

Constituição familiar	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Moro sozinho	8	36,4%	36,4%
Família nuclear constituída	9	40,9%	77,3%
Família nuclear original	4	18,2%	95,5%
Moro com outros não parentes	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Esses dados iniciais denotam um perfil predominante de mulheres, que vivem em núcleos familiares constituídos após o casamento ou a união estável e que estão entre 30 e 40 anos de idade.

Interessante notar entre os dados apresentados no perfil que a questão do gênero – considerando que há um certo equilíbrio entre professores e professoras – mostra que o magistério, pelo menos nas séries finais da educação básica, tem deixado de ser uma profissão feminina. Durante muito tempo de discutiu a “feminização do magistério” e, ainda é comum, vermos que na docência da educação infantil e das séries iniciais, encontramos um número

maior de mulheres atuando nas escolas. No ensino médio essa situação vem sendo superada, como demonstram os dados deste estudo.

Outro fator pesquisado no decorrer da pesquisa diz respeito a formação acadêmica dos entrevistados. Foi constatado, conforme a Tabela 6, que há uma distribuição regular entre os que disseram ter pensado na docência como primeira opção profissional e os que disseram nunca ter pensado nessa possibilidade. Do número total de pessoas entrevistadas, 50,0 % disseram que sim e 45,5% disseram não ter pensado na carreira de professor(a) da educação básica como primeira opção profissional.

TABELA 6: Docência como primeira opção

Docência como primeira opção profissional	**Entrevistados**	**Porcentagem**	**Porcentagem acumulada**
Sim	11	50,0%	50,0%
Não	10	45,5%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores (Tabela 7), pode-se dizer que existe uma distribuição irregular entre os inquiridos. Enquanto 36,4% das pessoas entrevistadas possuem formação tanto em bacharelado quanto em licenciatura em Ciências Sociais, 36,4% possuem apenas licenciatura e 18,2% possuem apenas o bacharelado. Dos entrevistados, 9,1% lecionam a disciplina, mas ainda não são formados na área. Foi ainda perguntado em qual instituição de ensino superior os entrevistados concluíram ou concluiriam sua graduação. Todos apontaram a Universidade Federal de Juiz de Fora como instituição de conclusão de curso.

TABELA 7: Graduação - modalidade

Graduação	**Entrevistados**	**Porcentagem**	**Porcentagem acumulada**

Ciências Sociais - bacharelado (Sociologia, antropologia ou ciência política)	4	18,2%	18,2%
Ciências Sociais – licenciatura	8	36,4%	54,5%
Ciências Sociais - bacharelado e licenciatura	8	36,4%	90,9%
Outra	1	4,5%	95,5%
Ainda não possuo	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Os dados apresentados na tabela 7 apresentam um cenário bem diferente do que outros estudos sobre perfil de professores de Sociologia já realizados. Tal cenário se refere à presença em maior número de professores com formação na área de ciências sociais. Historicamente, a docência em sociologia, foi marcada pela atuação de profissionais de outras áreas das ciências humanas. Nas décadas de 20e 30, por exemplo, Meucci (2011) argumenta que a sociologia fazia parte dos currículos dos cursos de formação de professores e preparatórios para o ingresso no ensino superior, antes mesmo de existir curso superior em ciências sociais, o que ocorre na década de 30. Desta maneira, os profissionais que lecionavam sociologia eram, na grande maioria, formados em direito ou autodidatas em ciências humanas. Mais recentemente, antes da sociologia tornar-se obrigatória e, mesmo após a sua obrigatoriedade, não foram realizados concursos para professores de sociologia, o que acarretou a presença de professores de história, geografia, pedagogos, por exemplo, na docência de sociologia. Muitos desses profissionais lecionavam a disciplina como complementação de carga horária. Esse cenário vem mudando nos últimos anos e este estudo demonstra essa realidade.

A pesquisa buscou identificar, também, se os entrevistados já haviam frequentado cursos de formação continuada. É possível observar, conforme os dados da tabela 08, que há uma distribuição significativa entre os que disseram já ter realizado e os que disseram nunca terem realizado cursos de formação continuada. Do número total de pessoas entrevistadas, 31,8% disseram que já realizaram e 63,6% disseram nunca terem realizado cursos de formação continuada.

As indicações de cursos de formação continuada realizados foram: “Educação”; “Formação para atuar em EJA”; “Gênero na Escola / Drogas na Escola”; “Pedagogia”; “Religiões e religiosidades afro-brasileiras”; e “Saúde Vocal”. E as indicações das instituições de realização da formação continuada foram: Centro de Educação a Distância do Estado do Rio

de Janeiro (CEDERJ); Rede estadual do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Centro Universitário Internacional (UNINTER).

TABELA 8: Formação continuada

Formação continuada	**Entrevistados**	**Porcentagem**	**Porcentagem acumulada**
Sim	7	31,8%	31,8%
Não	14	63,6%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

O dado da formação continuada é importante para nossa pesquisa, posto que um dos objetivos deste projeto é realizar a formação desses docentes. Os cursos realizados são variados e percebemos que nenhum deles é específico sobre a docência de sociologia na educação básica. Isso para nós evidencia a importância deste projeto.

4. Prática docente

O segundo eixo que iremos apresentar é relativo à prática docente em sociologia. Esses dados muito nos interessam, tendo em vista a segunda fase da pesquisa que mencionamos na metodologia. Esse eixo teve como objetivo analisar as condições de trabalho e as principais dificuldades enfrentadas pelos professores.

É possível observar que a grande maioria dos inquiridos (81,9%) lecionam há pouco menos de dez anos na educação básica, isso provavelmente devido a obrigatoriedade da disciplina nas redes de ensino estaduais ser implementada recentemente, a partir do ano de 2008. A Tabela 9 apresenta os resultados das respostas.

TABELA 9 :Tempo de atuação na educação básica

Tempo de atuação na educação básica	**Entrevistados**	**Porcentagem**	**Porcentagem acumulada**

Até 4 anos	8	36,4%	36,4%
De 5 a 9 anos	10	45,5%	81,9%
De 10 a 14 anos	1	4,5%	86,4%
15 anos ou mais	2	9,1%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Já na Tabela 10 apresentamos os resultados sobre os tipos de vínculos empregatícios que os professores entrevistados possuem com a SEE-MG, identificando que a maioria (52,4%) é nomeada em suas respectivas escolas. O número de pessoas que não souberam ou não quiseram responder corresponde a um total de apenas 4,5% entre os entrevistados.

TABELA 10: Vínculos com a SEE-MG

Vínculos com a SEE-MG	**Entrevistados**	**Porcentagem**	**Porcentagem acumulada**
Designação	7	33,3%	33,3%
Nomeação	11	52,4%	85,7%
Designação e nomeação	3	14,3%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Também foi constatado que 55,5% dos entrevistados lecionam em mais de uma escola, sendo que 36% afirmaram ser em outras escolas da rede estadual também. Ainda, 18% apontaram lecionar em outra cidade além de Juiz de Fora - MG e alguns afirmaram lecionar outras disciplinas além de sociologia. As indicações referentes a outras disciplinas lecionadas por alguns dos professores foram: Filosofia, na maioria do caso, História, Português e até mesmo Educação para Idosos.

Os percentuais das tabelas 9 e 10 guardam coerência com o perfil apresentado na seção anterior, em particular de fizermos uma correlação entre a idade dos professores e seu tempo de atuação.

Quanto ao tipo de vínculo desses professores, nos chama atenção o fato desses professores atuarem em mais de uma escola. Podemos atribuir diferentes causas a essa situação, mas o que podemos afirmar a partir dos dados é que, o fato da disciplina de sociologia estar presente apenas no ensino médio e com uma carga horária de 50 minutos por semana, não permite, dependendo do tamanho da escola, que o professor complete a sua jornada numa única instituição. Isso faz com que tenha que ir para outras escolas. Além disso, sabemos que para melhorar a sua renda mensal, muitos docentes fazem hora extra, assumindo uma carga horária maior atuando em diferentes escolas e mesmo com outras disciplinas, conforme demonstrado na pesquisa.

Outro aspecto importante a ser observado (Tabela 11) é o elevado número de alunos que a maioria dos professores relata possuir. Mais de 50% dos inquiridos afirmaram possuir aproximadamente quinhentos alunos.

TABELA 11: Quantidade de alunos

Quantidade de alunos	**Entrevistados**	**Porcentagem**	**Porcentagem acumulada**
Até 40	1	4,5%	22,7%
De 41 a 100	1	4,5%	9,1%
De 101 a 200	2	9,1%	18,2%
De 301 a 400	2	9,1%	27,3%
De 401 a 500	4	18,2%	45,5%
Mais de 500	12	54,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Outra variável analisada foi o tempo de desenvolvimento de aula. Na Tabela 12 percebemos uma distribuição irregular entre a opinião dos inquiridos. A maioria significativa **(**76,2%) dos professores entrevistados entendem que o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas representa um problema enfrentado diariamente pelos mesmos. Enquanto apenas 22,7% dos entrevistados disseram não ser um problema.

TABELA 12 :Tempo de desenvolvimento das aulas

Tempo de desenvolvimento das aulas	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Sim	16	76,2%	76,2%
Não	5	23,8%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Se analisarmos os dados referentes ao número de alunos por turma e o tempo de desenvolvimento das atividades perceberemos que há uma interferência direta de um dado sobre o outro. Em outras palavras, as turmas superlotadas, acarretam uma situação difícil no cotidiano do professor que, muitas vezes tem dificuldades em organizar a turma, manter um ambiente favorável ao desenvolvimento das aulas e mesmo propor metodologias diferenciadas de ensino. Sem falar dos problemas de indisciplina que se multiplicam cotidianamente na escola e a sala de aula. Isso dificulta sobremaneira o trabalho do professor de sociologia que tem apenas 50 minutos de aula para cumprir o seu planejamento e lidar com as situações mencionadas. Nesse sentido os desafios que o professor de sociologia encontra são muitos.

Por fim, buscamos compreender como o professor relata seu processo de formação inicial. Elaboramos um quadro com algumas afirmações sobre a formação inicial, buscando saber a opinião sugerida dos docentes sobre a integração entre a licenciatura e o bacharelado. 36,4% dos sujeitos indicaram haver uma integração parcial entre a licenciatura e o bacharelado, tendo em vista que há uma interlocução entre ambos. Por outro lado, 68,2% considera que não existe integração entre o bacharelado e a licenciatura.

Esse dado nos revela o que muitos pesquisadores do campo do ensino de sociologia (Silva, 2007; Oliveira, 2013; Oliveira, 2014; Moraes, 2011 e outros) apontam em seus estudos: a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Além disso, no âmbito das ciências sociais existe uma cultura do bacharelado como sendo “superior” à licenciatura, fazendo com que esta última ocupe um lugar de menos prestígio na formação. Isso se reflete em outros cursos como consequência, por exemplo, de um modelo de formação onde a licenciatura é feita no final do curso, vindo à reboque do bacharelado.

Importa dizer que esse modelo de formação da UFJF vem sendo superado, de maneira que a licenciatura ganhou um novo desenho, não apenas para atender às questões legais, mas sobretudo para oferecer aos licenciandos uma formação que privilegie a aproximação com a escola e o conhecimento dos fundamentos da educação.

Um dado preocupante que a pesquisa revelou foi que os docentes não percebem a existência de uma articulação entre a universidade e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) para a construção do currículo de sociologia e a formação continuada dos professores. 95,2% dos inqueridos apontaram a importância dessa articulação, sobretudo na promoção da formação continuada. Essa situação reflete o distanciamento da Universidade dos processos de elaboração e desenvolvimentos de políticas públicas para a formação continuada de professores. Tal distanciamento faz com que muitas pesquisas relevantes no campo da formação por exemplo, não tenham impacto na transformação da realidade escolar e da prática dos professores. Deste modo, é importante que Universidade e Superintendência estabeleçam um diálogo mais próximo para potencializar ações articuladas no processo de construção e monitoramento de políticas educacionais.

5. Conclusão

Até aqui apresentamos uma análise preliminar dos dados que obtivemos neste primeiro momento do estudo, com o recorte em dois aspectos: perfil/formação docente e prática docente. Com base no que apresentamos é possível tecer algumas considerações que nos auxiliam na reflexão sobre o perfil dos professores de sociologia em Juiz de Fora.

Os resultados parciais do trabalho apontam professores em sua maioria graduados em ciências sociais, mas que não necessariamente pensaram a licenciatura como primeira opção de trabalho. Chegam a atuar em mais de uma escola da rede estadual de educação, trabalhando por cinquenta minutos semanais com cada turma do ensino médio. Relatam a dificuldade de trabalhar um tema de maneira completa com esse curto tempo, além da ausência de materiais didáticos suficientes e diferenciados nas escolas e para os alunos. Outro ponto observado é a ausência de cursos de formação continuada entre os professores, identificando ainda que a formação obtida no curso de licenciatura é desarticulada com a formação no bacharelado e, por vezes, mencionado como insuficiente.

Esses breves resultados aqui trazidos nos dão condições de pensar e refletir sobre a formação de professores de sociologia e profissionalização de sua carreira. Além das dificuldades inerentes da própria recém-institucionalização da disciplina, escassos materiais

didáticos disponíveis, há ainda aspectos da formação que devem ser considerados. Sayonara Leal (et al, 2015), refletindo sobre a formação de professores de sociologia no Distrito Federal, identificou alguns problemas nessa formação que, de certo modo, podem ser generalizados. Entre os problemas identificados, destacam-se a falta de integração entre Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Educação, Secretaria de Educação e escolas públicas e privadas, ou seja, entre as esferas que formam a arquitetura institucional para o ensino de sociologia; a dificuldade para início dos estágios; a falta de informação sobre a carreira docente; as poucas disciplinas específicas para a licenciatura oferecidas pelo Departamento de Ciências Sociais, e podemos incluir aqui, nas faculdades de educação; a pouca prática de ensino e as escassas oportunidades de planejamento de aulas, já que na maioria das vezes o graduando passa a maior parte do estágio observando, com a oportunidade de atuar uma única vez (momento em que é avaliado pelo professor regente da turma); e, dentre outros pontos, a dificuldade de relacionar a disciplina com o cotidiano do aluno, que entendemos ser a dificuldade de realizar a transposição didática dos conteúdos densamente teóricos da graduação.

Formar adequadamente os professores de Sociologia vai além de uma preocupação institucional, mas se insere num cenário mais amplo de formação de professores, enquanto uma política de Estado, que visa garantir um direito social de crianças e adolescentes: a educação de qualidade. Conforme destaca Cláudio Rocha (2015, p.95): “Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece com um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo de formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática”.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art.36 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

LEAL, S. et al. Saberes docentes para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia**: instituições, práticas e percepções. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São

Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo social. v.15, n.1. São Paulo. Abr.2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001> Acesso em: 20 de março de 2016.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES, v. 31, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. Acta Scientiarum. Education vol. 35, n 2, 2013.

_____. Desafios teórico-metodológicos no ensino de sociologia no ensino médio. Revista Perspectiva. v. 32, n. 3. 2014

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA COLÔNIA DO PAIOL – BIAS FORTES (MG)

Guilherme Goretti Rodrigues

Universidade Federal de Juiz de Fora; guilhermegoretti.geografia@gmail.com

Maria José Franco Santana

Associação Quilombola Colônia do Paiol; mfrancosantana@yahoo.com.br

Ângela Maria Franco

Associação Quilombola Colônia do Paiol; mfrancosantana@yahoo.com.br

RESUMO

A Comunidade Colônia do Paiol está localizada a 4 km da cidade de Bias Fortes-MG, região da Zona da mata mineira. Reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como remanescente quilombola em 2005, a comunidade vem lutando por direitos e acesso a políticas públicas, especialmente a partir da criação da Associação Quilombola Colônia do Paiol, em 2007. Dentre as diversas demandas comunitárias, a questão da educação escolar vem recebendo maior atenção por parte dos moradores, tendo em vista que há na comunidade uma escola municipal, que oferta a Educação Infantil e 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental. Se observarmos a formação dos quilombos ao longo da história, os estigmas e preconceitos presentes no imaginário social e político, colocando o quilombo à margem da sociedade (como "inferiores" e "subalternos"), iremos perceber que a educação precisa estar dialogada com as demandas populares, cumprindo uma função fundamental na superação dessa estrutura política e social. Essa é uma das tarefas que os movimentos sociais do campo (quilombolas, indígenas e camponeses) vêm assumindo, isto é, pensando a educação como avanço da igualdade e de direito, produzindo outras epistemologias, representações e cognições. Todavia, os desafios se multiplicam, desde o investimento e responsabilidade pública do Estado, até a formação específica de professores (inicial e continuada) para atuar nessas escolas. Portanto, o objetivo desse artigo é debater a formação de professores e os desafios da prática docente na Colônia do Paiol, as políticas educacionais conquistadas pelos movimentos quilombolas e as tensões que se estabelecem entre comunidade e Bias Fortes-MG.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Prática docente; Formação de professores; Políticas educacionais.

1. INTRODUÇÃO:

A formação e condição docente é um tema caro e convite permanente para a reflexão, pois estão indissociáveis das concepções políticas e educacionais, portanto, da luta de classes. Arroyo (2007), ao discutir sobre a política de formação de educadores (as) do campo, lança uma pergunta que abre nossa problematização: qual a formação específica para ser educador (a) do campo, no nosso caso, de comunidades quilombolas? Consideramos que a resposta para essa pergunta abre mais caminhos do que fecha, afinal, a dinâmica social e as conjunturas político-econômicas estão em permanente movimento.

O sentido de se pensar uma formação específica de professores emergem das reivindicações dos movimentos sociais populares do campo (aqui, protagonizados pelos quilombolas, camponeses e indígenas), que lutam historicamente contra a subalternização, produzida por uma relação de poder-saber-ser proveniente do Estado e da classe burguesa, bem como contra a expropriação e supressão de seus territórios, provenientes do agronegócio, mineração, hidrelétricas e demais projetos que atendem aos interesses do capital.

Reconhecer essa trajetória histórica e a luta por terra e território dos movimentos sociais populares é uma das matrizes para se pensar a formação dos educadores, pois envolve outras concepções de mundo e de educação, promovidas pelos movimentos populares e pelas comunidades tradicionais, negada ao longo da história por uma educação que difunde os interesses do capitalismo. Lembremos, aqui, das teorias do capital humano que, como nos lembra Frigotto (1995), se vincula a partir de uma concepção de formação na educação para a produtividade e desenvolvimento do país. Do mesmo modo, a educação voltada para a lógica urbanocêntrica, que orientou/orienta as escolas em áreas rurais, cometem o desperdício de outras experiências e conhecimentos produzidos pelas comunidades tradicionais.

A partir do momento que essas comunidades, na sua expressão de sujeitos-coletivos, repolitizam as representações inferiorizantes, de subordinação, negação de direitos ao longo da história, “o campo das representações sociais passa a ser um dos campos de disputa política, mas também pedagógica” (ARROYO, 2014, p.124).

Se hoje é possível falar em Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena, estas tiveram como resultado a disputa permanente no Estado, são, portanto, conquistas dos movimentos sociais populares. Entretanto, inúmeros são os desafios para garantir e reconhecer essas políticas, que perpassam em algumas dimensões: o papel das instituições superiores de ensino; a formação continuada e investimento na educação

proporcionadas por municípios e estados federativos; as lutas para garantir a responsabilidade pública do Estado, comprometido com as demandas populares e reconhecendo a educação como direito65.

Essas dimensões, que não se esgotam em si mesmas, mas aparecem como elemento de síntese para a nossa análise e reflexão, permite traçar algumas perspectivas e contribuir para o debate a partir de uma realidade concreta e das experiências dos educadores na comunidade quilombola Colônia do Paiol. Portanto, caminhamos com o objetivo de debater a formação de professores e as políticas educacionais instituídas no Estado, os desafios da prática e condição docente na Colônia do Paiol e o contexto educacional do município de Bias Fortes-MG.

2. ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA LUTA PERMANENTE

Tomemos nessa seção o objetivo de alargar a compreensão e relação entre Estado, políticas educacionais e o protagonismo dos movimentos sociais populares nas implicações para a formação e condição docente, o que envolve um terreno de disputas e tensões constantes. Isso se deve ao fato de defendermos que a garantia de qualquer política pública depende da permanente pressão, mobilização e organização dos movimentos sociais. Não há implementação de qualquer política e direito social sem que haja a dimensão da luta, a correlação de forças instituídas nas tramas do Estado.

Contrário a uma perspectiva clássica que reproduz o discurso que entifica o Estado, como se fosse um sujeito que faz e executa, dotado de vontade própria, propomos compreender como ele se constituí a partir das relações sociais e de poder, pessoas de “carne e osso” que atuam segundo os interesses de classe. O Estado não está apartado da sociedade, pelo contrário, é constituído pela própria sociedade.

---

[65] Reflexo dessa luta pode ser observado nesse tempo histórico, em que há uma série de retrocessos e pulverização dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. O golpe parlamentar-jurídico-midiático no Brasil, em 2016, que empossou o presidente não eleito Michel Temer, do PMDB, vem atacando os trabalhadores por meio de decisões arbitrárias, antidemocráticas e que reproduzem o Estado de exceção ao reprimir duramente os movimentos sociais populares. A PEC 55, que reduz investimentos na saúde e educação, a reforma do Ensino Médio e a extinção de importantes Ministérios são exemplos dos retrocessos e dos desafios para os movimentos sociais na atual conjuntura.

Nesse sentido, dois teóricos trazem importantes contribuições para o tempo histórico que vivemos. O primeiro, Gramsci (2014), apresenta o conceito de Estado ampliado, constituído pela relação entre sociedade civil e sociedade política, isto é, como as organizações sociais (entidades, sindicatos, movimentos sociais, fundações empresariais) estão presentes no aparelho de Estado (executivo, legislativo, judiciário, ministérios, etc.) disputando e instituindo as ações políticas e econômicas. O segundo, Poulantzas (2015), defende o Estado relacional ao mostrar que toda a ação de Estado é resultado da luta entre classe e frações de classe.

Essa noção é muito importante para entendermos que as políticas educacionais conquistadas pelos movimentos sociais estão em constantes ameaças pelo bloco no poder, pela burguesia que não abre mão de seus privilégios e a manutenção da estrutura social. Isso fica claro quando observamos a atual conjuntura, em que o conservadorismo se acentua e encontra suas facetas em grupos fascistas e defensores da ditadura, que condenam os direitos humanos, reproduzem as intolerâncias (racismo, homofobia), se respaldam nos fundamentalismos, e que estão presentes nos aparelhos de Estado.

Tomando como exemplo os movimentos sociais populares organizados pelos povos que vivem no campo (quilombolas66, indígenas, camponeses), percebemos os desdobramentos e efeitos das políticas do bloco no poder a partir do definhamento das conquistas sociais históricas por parte desses movimentos, revelando que a manutenção ou não de uma política pública ou direito social depende da correlação de forças, isto é, são construções humanas que envolvem relações de poder.

Esses desdobramentos se encontram não apenas na questão da educação, a partir da aprovação do teto de limite dos gastos públicos com a saúde e educação, a reforma do Ensino Médio, os debates da Escola sem Partido, a extinção de importantes Ministérios e esvaziamento de secretarias que garantiam a execução das políticas públicas, mas nas relações tanto entre terra/território, quanto do trabalho. No primeiro, a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a aprovação da MP 759 (Lei n°13.465 de 2017) – que trata da regularização fundiária urbana e rural, favorecendo a expansão da fronteira agrícola, concentração fundiária e legalizando a grilagem; as tentativas de aprovação do PL n°4.059/12, que permite a aquisição de terras por empresas estrangeiras, fortalecendo o agronegócio e o capital internacional, são exemplos de ações do bloco no poder (ruralistas e latifundiários) para dificultar ainda mais o

[66] Ressaltando, no entanto, que há comunidades quilombolas em centros urbanos.

direito territorial das comunidades e povos do campo. No segundo, a aprovação da reforma trabalhista representa cada vez mais a precarização do trabalhador, o que se torna ainda mais dramático no contexto rural, em que há uma exploração que muita das vezes referenda as práticas do trabalho escravo.

Todas as questões levantadas são necessárias para desvelar que a formação e condição docente, especialmente no caso de uma comunidade quilombola, perpassam por campos muito mais complexos, que envolve a análise da realidade como totalidade. As garantias da responsabilidade pública do Estado com a educação – que se desfazem gradativamente pelos interesses da classe burguesa – dependem da capacidade de força, pressão e articulação das lutas populares.

Neste sentido, apresentamos o contexto educacional do município de Bias Fortes-MG para mostrar que, a partir das experiências dos educadores da escola na comunidade quilombola Colônia do Paiol e das dificuldades, anseios e desejos de suas práticas profissionais, vem possibilitando avançar na luta pelo direito a uma educação que atenda a realidade local, mas que seja capaz de realizar as mediações com a estrutura social e política de uma forma mais ampla.

3. COLÔNIA DO PAIOL E O CONTEXTO EDUCACIONAL:

A comunidade quilombola Colônia do Paiol, localizada a 4 km da cidade de Bias Fortes-MG, região da Zona da mata mineira, foi reconhecida em 2005 como remanescente quilombola pela Fundação Cultural Palmares. Desde então, vem intensificando a luta pela conquista de direitos e políticas públicas, contribuindo para transformar e superar a realidade social local e fortalecê-la na luta pelo território. Nesse processo, destaca-se a atuação da Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), fundada em 2007, que contribui para organizar as ações e demandas comunitárias.

Desde a década de 1970 há na Colônia do Paiol a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula67, que recebe alunos da Educação Infantil e 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é formado por oito professores (todas são mulheres), sendo uma

[67] Além da escola na Colônia do Paiol, o município de Bias Fortes-MG possuí outras seis escolas localizadas em área rural e duas em área urbana, totalizando nove escolas municipais.

oriunda da comunidade (atuando com contrato temporário) e as demais tanto do município de Bias Fortes, quanto de Pedro Teixeira-MG (12 km da cidade de Bias Fortes).

A questão da condição e atuação dos professores na escola da Colônia do Paiol emerge das nossas percepções cotidianas, no olhar e no escutar daqueles que trabalham na escola. Os desafios são múltiplos e se articulam na ausência de um plano de carreira e remuneração em acordo com o piso nacional dos professores; transporte municipal ou ajuda de custo para o deslocamento de professores que moram em outra cidade; apoio para a formação continuada e estímulo para participação de cursos; calendário escolar específico para a realidade local em virtude das questões climáticas, tendo em vista que em períodos de chuva o acesso à comunidade (através de estrada de terra) fica comprometido.

Entretanto, um importante diálogo vem acontecendo entre professores da escola e Associação da Colônia do Paiol, o que vem possibilitando a construção de uma consciência coletiva entre os educadores para repensar a educação ofertada pelo município, estabelecendo, através da Educação Quilombola, uma luta que contribua para o fortalecimento da comunidade e das próprias professoras (por condições de trabalho mais adequadas).

Aqui, tomamos como base a Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica. Tal resolução, resultado da luta dos movimentos sociais quilombolas, traz não apenas o protagonismo das comunidades na condução da educação, mas recupera a trajetória histórica dos quilombos, compartilha suas experiências, valores civilizatórios, memórias, identidade, cultura e religiosidades afro-brasileiras, contribuindo para superar os estigmas e racismo presentes na sociedade brasileira.

O protagonismo comunitário aliado às experiências das professoras da escola da Colônia do Paiol vem consolidando e possibilitando uma abertura mais ampla e franca com a Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentando demandas que emergem da realidade e dos desafios da Colônia do Paiol. Ainda que possamos discorrer sobre as limitações orçamentárias do município[68], principalmente pela falta de repasses de nível estadual e federal e o esforço de

[68] Sobre esse aspecto, Sarmento (2009) apresenta que o processo de reconhecimento dos municípios como entes jurídicos autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988, permitiu a criação de sistemas municipais de ensino conduzidos pelos próprios municípios. Entretanto, a descentralização das atribuições e responsabilidades

manter em funcionamento as escolas em áreas rurais (evitando a nucleação), a abertura de diálogo com a SME representa o caráter democrático de envolvimento e construção de propostas e ações conjuntas.

Essas propostas estão dimensionadas tanto no campo curricular e pedagógico, quanto no campo de infraestrutura da escola e apoio financeiro. No primeiro, a comunidade, especialmente a Associação da Colônia do Paiol, vem trazendo uma nova concepção para o campo curricular e pedagógico da escola na medida em que reivindica o reconhecimento de suas práticas, saberes e fazeres. É o que Arroyo (2014) defende ao dizer que esses movimentos repolitizam os significados sociais da escola, que muita das vezes (e historicamente) não contempla a realidade das comunidades quilombolas. Do mesmo modo, essa reivindicação também se manifesta no próprio Plano Municipal de Educação (PME) do município de Bias Fortes-MG, em que carece de uma proposta de educação específica para a comunidade.

No que se refere à infraestrutura da escola e apoio financeiro, estão articuladas tanto na aquisição de materiais pedagógicos, espaço e salas de aula adequadas, quanto no incentivo por meio de auxílio para formação continuada dos professores. Como dito anteriormente, ainda que haja dificuldade orçamentária do município, isso não exclui a possibilidade de realizar o orçamento participativo, em que tenha participação da sociedade civil.

Ao lado da condição docente vem a formação inicial e continuada do professor. Por esse aspecto, retomamos a reflexão de Arroyo (2007): qual a formação específica para ser educador (a) do campo, no nosso caso, de comunidades quilombolas? Se a condição docente reflete muita das vezes a precarização do ensino público oferecido pelo Estado, a formação docente aparece também como uma questão central, afinal, o seu distanciamento dos interesses das classes populares69 só favorece a manutenção da estrutura social e político-econômico vigente, dificultando o fortalecimento da luta popular.

A garantia da formação inicial e continuada do professor para atuar nas escolas quilombolas é prescrita nos artigos 50 e 51 da Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012,

---

do governo federal não considerou as reais possibilidades de administração e manutenção da educação ofertada pelos municípios.

[69] Aqui, referimos as classes populares a partir dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo e na cidade, que são explorados e expropriados cotidianamente pela dinâmica do capital.

tratando das responsabilidades das instituições de ensino no âmbito das licenciaturas, bem como a obrigação do Estado em cumprir a Educação Quilombola. Entretanto, há um enorme descompasso naquilo que a lei estabelece e a realidade vivida pelas comunidades quilombolas, em seus mais variados contextos sociais e políticos.

Isso se deve ao fato de que ainda é um desafio promover o debate sobre a Educação Quilombola dentro dos municípios em que as comunidades quilombolas estão inseridas, bem como levar essas demandas no âmbito do Estado.

Observando a questão da formação inicial e continuada no contexto de Bias Fortes-MG, percebemos alguns esforços iniciais que nasce, principalmente, da reivindicação da Associação da Colônia do Paiol. A articulação com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a abertura de diálogo com a Secretaria Municipal de Educação permitiu a criação de cursos de formação continuada que tratam dos saberes quilombolas, ofertados tanto para os professores da rede municipal (incluindo a escola da Colônia do Paiol), quanto aos professores da rede estadual do município70.

A experiência que vem se firmando a partir dessas ações representa uma conquista para Colônia do Paiol e é um importante passo para implementar a Educação Quilombola enquanto uma política municipal. Essa possibilidade é estabelecida no próprio Plano Municipal de Educação (PME), citado anteriormente, por meio do art.12°: “a revisão deste PME, se necessária, será realizada com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil”.

Portanto, ao desvelar uma realidade concreta que vem sendo construída em Bias Fortes-MG e dos desafios que se articulam entre condição e formação docente na Colônia do Paiol, tecemos breves considerações com intuito de avançar no campo crítico dessa temática, mostrando dimensões e caminhos a serem percorridos.

---

[70] Bias Fortes-MG possui apenas um colégio estadual, a Escola Estadual Cisipho Campos, que oferta vagas do 6° ao 9° do Ensino Fundamental, 1° ao 3° ano do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da Resolução n°2820/2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, a Cisipho Campos passa a ser considerada como uma “escola do campo”. Isso se deve ao fato pela maioria dos estudantes serem provenientes de zonas rurais do município, inclusive com grande quantitativo de alunos da Colônia do Paiol.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES INICIAIS

As experiências vivenciadas na Colônia do Paiol permitem traçar algumas considerações a respeito da formação e condição docente, que não se limita apenas naquele contexto, mas abrange outras esferas fundamentais. Todavia, uma vez que a comunidade busca implementar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação a Educação Quilombola enquanto política municipal, essas esferas acabam ganhando contornos que revelam os desafios de se pensar a questão quilombola nos mais variados espaços. Portanto, pautamos nossa análise a partir da referida Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece a Educação Escolar Quilombola.

Podemos identificar ao menos quatro questões indissociáveis na formação e condição docente: (i) o papel das instituições superiores de ensino, (ii) de que forma a formação pode garantir e criar interfaces para que os docentes reconheçam a trajetória histórica de luta, resistência e existência dos quilombos, o que envolve as suas concepções de mundo (iii) quais as possíveis estratégias para garantir a atuação de professores das próprias comunidades. (iv) políticas e investimentos públicos, no que concerne a responsabilidade pública do Estado.

No que se refere à primeira questão, dialogamos o papel das instituições superiores de ensino com os artigos 49, 50 e 51 da Resolução n°8/2012, tratando-se da formação inicial de professores para atuar em escolas quilombolas. Ainda há um longo desafio para se criar condições e diálogo para implementar nos cursos de licenciatura a questão quilombola (assim como a Educação do Campo e Educação Indígena). Consideramos que todas as Universidades Públicas devem reconhecer o seu comprometimento com a classe trabalhadora e com a luta popular, sendo necessário superar o lócus de a única detentora do saber. Portanto, como dialogar com os movimentos sociais populares e possibilitar sua presença permanente na Universidade? Como reconhecer as diversas formas e encaminhamentos das lutas populares?

De fato, pensar a questão da Educação Quilombola nos cursos de formação de professores requer compreensões que esbarram na trajetória histórica dos quilombos e concepções de mundo que sejam capazes de superar os diversos problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas, articuladas na dimensão de raça e classe, bem como valorizar a cultura, memória, identidade, valores civilizatórios, saberes e fazeres dessas comunidades. Se observarmos o art.51 da Resolução n°8/2012, deverão ser criados espaços, condições de estudo

e pesquisa nos cursos de licenciatura que envolvam: (i) as lutas quilombolas ao longo da história; (ii) o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; (iii) as ações afirmativas; (iv) o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; (iv) as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Por essa via chegamos à terceira questão elencada: quais as estratégias para garantir a atuação de professores das próprias comunidades? A Resolução n°8/2012 estabelece no art.48 que a Educação Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores das próprias comunidades quilombolas.

Ainda que pareça às avessas, ao colocar "preferência" ao invés de "obrigatoriedade", abre uma possibilidade de pressionar, sobretudo, as secretarias municipais ou estaduais de educação para a contratação de professores das comunidades quilombolas. Os professores que moram em comunidades quilombolas vivenciam e experienciam cotidianamente aquele território, estão envolvidos, direta ou indiretamente, nos principais desafios e dificuldades enfrentados pelos sujeitos, o que pode resultar em práticas pedagógicas dialogadas com a realidade local.

Por fim, ainda que não esgotado, atentamos para as políticas, investimentos e responsabilidade pública do Estado. Como debatemos anteriormente, toda e qualquer política pública ou direito social que favoreça a classe trabalhadora depende da permanente pressão no âmbito do Estado (na esfera federal, estadual ou municipal). Portanto, emerge a luta de classes, na medida em que há a disputa pela superação/ruptura da estrutura social e político-econômica posta ou pela manutenção do status quo. Dessa forma acreditamos ser necessária a atenção dos movimentos sociais populares às tramas estabelecidas no Estado, especialmente em um momento de ascensão do discurso conservador e fascista, sustentado, no caso brasileiro, por um governo golpista e ilegítimo71.

[71] Novamente, para contextualizar o tempo histórico, nos referimos ao golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016, que empossou o presidente não eleito Michel Temer, bem como as ações antidemocráticas e repressivas, pulverizando e atacando os direitos da classe trabalhadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debater a realidade da Colônia do Paiol e conectá-la a outras problematizações vem permitindo o amadurecimento da própria comunidade (ao menos no âmbito da Associação), trazendo importantes reflexões e conquistas para a própria comunidade, na medida em que avançamos nas discussões e criamos condições para possíveis transformações.

Primeiro, destacamos o despertar de alguns professores do município para o sentido e sentimento histórico da luta pelo território na Colônia do Paiol, contribuindo para repensar a própria prática pedagógica e o projeto pedagógico da escola. Isso vem possibilitando a abertura de diálogo com a Secretaria Municipal de Educação de Bias Fortes-MG, para que reconheça as reivindicações da comunidade e, ao mesmo tempo, garanta melhoria na condição docente (formação continuada, material pedagógico, remuneração, contratação de professores da própria comunidade, transporte, calendário escolar específico, etc.).

Segundo, a importante articulação e parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) vem abrindo um importante espaço de voz dentro da academia, através de cursos de extensão e troca de saberes, fundamental para pensar nas estratégias de formação de professores para atuar em comunidades quilombolas e sensibilizar os cursos de licenciatura a reconhecer a Educação Quilombola de forma mais incisiva.

Essa breve reflexão a despeito da formação e condição docente nos permite entender os inúmeros desafios enfrentados pelas comunidades tradicionais (quilombolas, camponesas e indígenas) no que se refere à educação e, principalmente, a necessidade de desvendar essa realidade. Superar a precarização histórica dos investimentos do Estado na educação pública, bem como as orientações ideológicas que excluem a importância dessas comunidades na formação da sociedade brasileira é uma luta que todos nós devemos assumir, especialmente se defendemos outro projeto de sociedade e de nação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, Outras pedagogias. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do campo. Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p.157-176, mai./ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Dispõe sobre a Resolução n°8, de 20 de novembro de 2012 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. In: YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. SARMENTO, Diva Chaves (orgs.). Escola e Sistemas de Ensino: Memória, Gestão e Saberes. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 35-58.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Alice de Paiva Macário

UFJF/FACED/PPGE

alice_macario14@yahoo.com.br

Víviam Carvalho de Araújo

FACED/PPGE; UFJF

viviamc@gmail.com

RESUMO

O presente texto tem como propósito apresentar uma atividade desenvolvida no projeto de extensão denominado "Ações formativas para profissionais da Educação Infantil: diálogo crítico-reflexivo na formação inicial e continuada". O projeto, realizado no interior do Grupo de Pesquisa "Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano" - GP LICEDH, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, prevê o desenvolvimento de ações formativas com foco na discussão acerca dos saberes/fazeres do cotidiano das instituições de Educação Infantil do município de Juiz de Fora/MG. Um dos objetivos é desencadear a reflexão crítico-colaborativa entre os sujeitos envolvidos a partir da proposição de ações formativas. O aporte teórico-metodológico que embasa as ações do grupo são os autores da Perspectiva Histórico-Cultural e da Pesquisa Crítica de Colaboração- PCCol. Pesquisadores que são referência no campo teórico da Educação Infantil e as políticas públicas para a área também integram o referencial do grupo. O projeto proporciona aos sujeitos participantes a reflexão crítica sobre os saberes/fazeres nas instituições de Educação Infantil, possibilitando mudanças nas práticas educativas dos envolvidos no processo formativo. A formação de professores torna-se, assim, um movimento importante no processo de consolidação da qualidade na Educação Infantil, além de ser um dos eixos norteadores dos documentos e das políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Infantil; Extensão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Grupo de Pesquisa "Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano" (GP LICEDH), inserido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, busca

promover, por meio do processo crítico-reflexivo, diálogos com professores e professoras que atuam na Educação Infantil, em especial, na creche. Nas pesquisas em interface com a extensão sobre/com as crianças, suas infâncias, professores e professoras, procura contribuir para a emergência de um novo paradigma, para tentativas outras de perceber e compreender as crianças e suas ações frente aos grupos sociais e espaços que fazem parte de seus contextos.

Adotamos como referencial teórico-metodológico a pesquisa crítica colaborativa (LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, 2004). Essa abordagem tem a finalidade de intervir e transformar os contextos no qual se insere, além de problematizar a hierarquia dos saberes e de trabalhar na perspectiva da construção coletiva do conhecimento. Isso porque acreditamos no processo de formação recíproca do qual todos participam ativamente.

O foco do GP LICEDH na formação de profissionais de Educação Infantil é uma forma de contribuir para a qualidade do trabalho realizado pelas escolas e creches com os bebês e crianças pequenas. Portanto, além do destaque dado à formação inicial, esperamos que nossos estudos contribuam para a formação continuada de professores e professoras da Educação Infantil, privilegiando a ressignificação da prática pedagógica do(a) professor(a), em um processo de reflexão crítica e colaborativa a respeito de suas experiências docentes.

Ao pautarmos nosso trabalho na relação Ensino/Pesquisa/Extensão, almejamos que nossas ações tenham impacto sobre as instituições formadoras do magistério de Educação Infantil, no sentido de aprimorarem os seus cursos, tendo em vista a educação da geração futura desde os seus primeiros anos, além de proporcionar aos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e aos professores que já atuam na Educação Infantil experiências formativas no âmbito da relação teoria/prática. Ao investigarmos as concepções dos(as) estudantes e participantes envolvidos nas ações de extensão, estaremos contribuindo para análises pertinentes aos temas do campo da Educação Infantil.

Sobre a formação dos profissionais que atuarão/atuam na Educação Infantil, Corsino e Nunes (2010) apontam que a formação dos professores é um dos pontos frágeis desse campo, o que reforça a necessidade de uma maior consolidação e de políticas para a formação inicial e continuada. Sendo assim, tão importante quanto pensar no acesso e na garantia da oferta de vagas para a Educação Infantil, está a qualidade do atendimento/educação a ser oferecido, fato que está diretamente atrelado à formação dos(as) profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Apesar das dificuldades expressas, podemos elencar alguns avanços nessa trajetória.

Um exemplo é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que traz novos contornos para a política de formação no Brasil. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apresenta novos desafios para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais. A meta 1 do referido plano propõe "universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE". Para essa meta, o PNE estabelece 17 estratégias de ação. As estratégias 1.8 e 1.9 referem-se especificamente à formação dos profissionais e orientam:

> 1.8 promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Tendo como pano de fundo o nosso comprometimento político com a formação do(a) profissional que irá atuar na etapa inicial da Educação Básica, optamos, para este trabalho, apresentar um recorte do projeto de extensão denominado "Ações formativas para profissionais da Educação Infantil: diálogo crítico-reflexivo na formação inicial e continuada", que é desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa "Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano" - GP LICEDH, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG . O projeto foi planejado com duas ações principais: um curso de extensão voltado para a formação continuada das professoras que atuam nas creches municipais conveniadas do município de Juiz de Fora/MG e um segundo curso de extensão voltado para a formação inicial e continuada das graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professoras que atuam em instituições de Educação Infantil do município. Especificamente neste trabalho, focaremos nas ações desenvolvidas no segundo curso, intitulado “Diálogos com a Educação Infantil: entre pesquisas e práticas".

O referido projeto surgiu da necessidade de possibilitar momentos de formação e de reflexão crítica aos alunos do curso de Pedagogia e aos professores da Educação Infantil do município de Juiz de Fora/MG, visando proporcionar um ambiente de diálogo e troca entre os sujeitos participantes.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O grupo de pesquisa propõe, por meio do processo crítico-reflexivo, diálogos e problematizações sobre questões circunscritas ao campo das infâncias com estudantes de Pedagogia e profissionais que atuam na Educação Infantil do município. As pesquisas realizadas no grupo apresentam uma interface com a extensão sobre/com as crianças, suas infâncias, professores e professoras, procurando contribuir para a emergência de um novo paradigma, para tentativas outras de se perceber e compreender os bebês, as crianças e suas ações frente aos grupos sociais e espaços que fazem parte de seus contextos.

Como aporte metodológico para os encontros de formação do curso, apropriamo-nos da perspectiva crítico-colaborativa-PCCol (MAGALHÃES, 2010), por considerarmos que ela auxilia no processo de formação dos profissionais da Educação Infantil e convoca a universidade a refletir sobre a formação de professores, levantando ações e reflexões críticas acerca do campo das práticas pedagógicas cotidianas das creches e pré-escolas, rompendo com a dicotomia teoria-prática.

Esse referencial nos orienta no sentido de problematizar a hierarquia dos saberes, historicamente construídos e disseminados, contribuindo com a construção coletiva do conhecimento, a partir do diálogo intrínseco entre teoria e prática. Para Magalhães (2010, p. 28), a PCCol tem como proposta “organizar pesquisas apoiadas em uma práxis crítica como atividade transformadora e criativa, em que as relações entre teoria e prática são entendidas dialeticamente, em sua autonomia e dependência mútua, isto é, práxis", não podendo ser compreendidas separadamente, mas, sim, em um intenso processo de diálogo e negociação, buscando novas possibilidades de se pensar/transformar determinada situação.

Nesse sentido, cada participante é ativo e responsivo no processo de colaboração, assumindo, como nos diz Bakhtin (2011), a “responsividade”, ou seja, uma resposta responsável e comprometida com o outro, contribuindo mutuamente com suas experiências e estudos. Isso implica assumir a responsabilidade e o compromisso com o projeto, na construção de práticas educativas de qualidade e que promovam o desenvolvimento infantil.

> Sem levantar nossas questões, não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Dessa forma, ao assumirmos uma postura ética, dialógica e implicada com o outro, estamos contribuindo para a construção de novos aprendizados, a partir das trocas

compartilhadas, seja por inquietações, consensos ou confrontos que na linguagem ganham vida e passam a tecer novos desdobramentos, tanto na formação quanto nas práticas educativas.

O curso "Diálogos com a Educação Infantil: entre pesquisas e práticas" teve como objetivo desencadear a reflexão crítico-colaborativa entre os envolvidos no projeto a partir da proposição de ações formativas. O curso, que ocorreu em 2016, foi organizado em 10 encontros que abarcaram os seguintes temas: experiências teóricas/práticas desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Pedagogia/UFJF; políticas educacionais para Educação Infantil; diversidade, relações étnico-raciais, espaço, avaliação e registro, rotinas e brincadeira na Educação Infantil. As discussões ocorreram em encontros quinzenais que eram realizados na Faculdade de Educação da UFJF. Participaram dessa formação alunas do curso de Pedagogia da instituição, professoras das creches e escolas de Educação Infantil do município de Juiz de Fora, assim como integrantes do grupo de pesquisa LICEDH (doutorandas, mestrandas, bolsistas de iniciação científica e extensão e colaboradoras externas).

Durante toda a formação, tivemos ricos momentos de reflexão e possibilidades de compartilhamentos de experiências sobre pesquisas desenvolvidas na Educação Infantil, sobre projetos de extensão e sobre práticas pedagógicas de qualidade desenvolvidas nas creches e pré- escolas do município. Além disso, buscamos compreender esse espaço formativo de aprendizagem e de compartilhamento de experiências de forma dialógica e responsiva. Para cada encontro, convidávamos profissionais das creches, das escolas municipais e da própria Universidade para refletir e problematizar temas que considerávamos pertinentes ao campo da Educação Infantil. Assim, entrelaçando pesquisas, práticas e teorias, o curso foi se constituindo um rico momento de trocas, partilhas e reflexões.

DIÁLOGOS COM AS PARTICIPANTES: ALGUMAS REFLEXÕES

Apropriamo-nos da perspectiva crítico-colaborativa por acreditarmos que ela auxilia no processo de formação dos profissionais da Educação Infantil, na mesma medida em que convoca a universidade a refletir sobre o próprio processo de formação de professores. No último encontro do curso, propusemos ao grupo uma avaliação, para que pudéssemos capturar as impressões, concepções, significações e ressignificações que foram possíveis a partir da discussão dos temas propostos nos espaços de reflexão. Os pontos foram:

1- Relação ensino/pesquisa/extensão

2- Contribuições teórico/práticas para sua formação

3-Contribuições teórico/práticas para sua atuação profissional

4-Metodologia dos encontros

5-Temas discutidos

6-Contribuição das discussões para o campo da Educação Infantil

A partir das questões mobilizadoras e do diálogo com as participantes do curso, escolhemos alguns dos fragmentos a seguir e os organizamos em quatro categorias para uma breve análise:

Categoria 1: Ensino/Pesquisa/Extensão: possibilidades de ação

"As pesquisas sempre traziam novas discussões e inquietudes, por meio das pontes entre teoria e prática, e a extensão, por sua vez, mostrava a possibilidade de termos práticas coerentes e reflexivas" (Julya, Bolsista de Iniciação Científica, 2016).

"Acredito que a Universidade como um lugar de formação profissional precisa garantir a relação ensino/pesquisa/extensão como expressão de compromisso social. Estas são atividades constitutivas do ensino superior e devem ser contempladas nos projetos político-pedagógicos dos cursos, orientadores do trabalho coletivo de formação" (Patrícia, professora e doutoranda, 2016).

"Em relação ao ensino/ pesquisa/ extensão, foi muito rico. Por diversas ocasiões, consegui relacionar os temas apresentados a questões que já havíamos discutido tanto no grupo de pesquisa, como em disciplinas que cursamos na Pedagogia. Acredito que as contribuições, que foram muitas e diversas, tenham sido um complemento valioso para minha formação, principalmente na área da EI e no que diz respeito ao trabalho realizado na creche" (Dulcineia, Bolsista de Iniciação Científica, 2016).

As falas das diferentes participantes no percurso do curso de extensão nos possibilitaram refletir sobre a importância da consolidação da tríade pesquisa/ensino/extensão nas ações desenvolvidas pela Universidade, enquanto potente espaço de construção do conhecimento.

Ao reunirmos diferentes profissionais, estudantes e pesquisadores, foi possível consolidar um espaço formativo, no qual ambos os elementos se entrelaçavam e possibilitavam o diálogo, as trocas entre os sujeitos e a construção de aprendizagens coletivas e individuais.

Na fala da professora e pesquisadora Patrícia, pode-se observar a imprescindível relevância da relação entre pesquisa, ensino e extensão como um “compromisso social” da Universidade, enquanto espaço formador, que precisa estar aberta aos diferentes atores sociais.

É importante demarcar e assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que a Universidade se abra à comunidade, fortalecendo suas relações e contribuindo com as reais demandas da sociedade. No caso educacional, é preciso um esforço para que a educação seja compreendida com responsabilidade compartilhada, da creche à pós-graduação.

Categoria 2: Teoria e prática: um encontro potente

"A metodologia do curso foi leve e isto não o fez menos potente, pelo contrário" (Julya, Bolsista de Iniciação Científica, 2016).

"Os encontros foram na verdade diálogos que possibilitaram trocas de aprendizados entre professores(as), pesquisadores(as) e alunos(as)" (Letícia, professora e mestranda, 2016).

Ao pensarmos em um processo formativo reflexivo, contextualizado e crítico, é impossível não pensar no rompimento da dicotomia teoria-prática. Ao possibilitarmos trocas de aprendizagens entre os participantes, estávamos, a todo momento, construindo relações, pontes e conexões entre as nossas ações e os aportes teóricos que embasam a ação docente, mesmo quando não tínhamos consciência deles.

Nas duas falas acima apresentadas, é possível perceber que, ao propormos diálogos e possibilidades de reflexão, a partir dos diferentes trabalhos e pesquisas apresentadas e das inquietações provocadas, consolidamos um grupo de trocas. Tal grupo, por meio do

envolvimento e da implicação, passou a construir novos aprendizados, que podem ser indutores de transformações na formação inicial e continuada dos participantes.

Gatti e Barreto (2009) apontam para importância e a necessidade latente do diálogo entre a formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, percebemos que a pesquisa/curso de extensão possibilitou esse encontro, ao colocar estudantes de diferentes períodos do curso de Pedagogia, mestrandas, doutorandas, professores e pesquisadores interessados em discutir e aprofundar os estudos sobre a Educação Infantil para debater e dialogar sobre as diferentes experiências formativas que constituem o professor.

Categoria 3: Formação e reflexão: diálogos sobre/com a Educação Infantil

"A meu ver, tal movimento foi capaz de despertar o desejo pela investigação, possibilitando o diálogo, a análise e reflexão acerca da realidade" (Patrícia, professora e doutoranda, 2016).

"Para mim, enquanto sujeito participante do processo, o curso permitiu a análise e reflexão da minha formação e prática, criando condições de ressignificação" (Patrícia, professora e doutoranda, 2016).

"As contribuições para a EI surgirão, com certeza, em forma de novas discussões, trabalhos e pesquisas que foram inspirados neste curso, e que serão importantes para uma área ainda de grande invisibilidade e carência de políticas públicas direcionadas a ela" (Dulcineia, Bolsista de Iniciação Científica, 2016).

Nos excertos selecionados, as participantes assinalam o papel da reflexão em seus processos formativos. Como bem afirma Liberali (2012, p.25), “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Isso quer dizer que o ato de refletir está diretamente relacionado ao ato de problematizar criticamente nossas ações, para, então, construir novas formas de pensar a ação docente.

Ao trabalharmos com a Pesquisa Crítica de Colaboração, buscamos oferecer momentos nos quais todos os envolvidos possam refletir criticamente sobre suas práticas, crenças e modos

de agir diante das práticas educativas, nesse caso, com os bebês e as crianças pequenas. Segundo Magalhães (2012, p.03), “são pesquisas que se colocam como ativistas e intervencionistas na compreensão e transformação crítica dos sentidos de ser educador, isto é, pesquisas cujo foco está na produção de ações voluntárias para o empoderamento dos participantes”. Magalhães (2012, p.08) ainda ressalta que “o foco está na construção de contextos de crítica e transformação voltados à constituição da cidadania”.

É preciso destacar, ainda, a fala de uma das participantes sobre a invisibilidade e a falta de políticas públicas na Educação Infantil. É de suma relevância que todos os profissionais que atuam com os bebês e crianças pequenas tenham consciência do papel desempenhado pelas creches e pré-escolas e lutem para que os investimentos e políticas públicas sejam implementados de modo a garantir a qualidade da Educação Infantil.

Categoria 4: Ampliando possibilidades de formação

"Inclusive, logo na primeira apresentação, a fala da coordenadora Elaine me tocou profundamente, pois ali vi que era possível a realização de um trabalho prático, que convergia com as teorias que estudamos no grupo, e aumentou grandemente minha vontade de estar na pratica cotidiana da creche. Tanto que acabei entrando para o projeto PIBID, experiência que irá fortalecer tanto minha formação quanto contribuir para minha atuação profissional". (Dulcineia, Bolsista de Iniciação Científica, 2016).

"No que se refere aos aspectos práticos, a fala da coordenadora e da bolsista do PIBID, sem dúvida, me instigaram a estar neste campo (o que acabou acontecendo depois, quando tive oportunidade de ser bolsista do PIBID)". (Julya, Bolsista de Iniciação Científica, 2016).

Em ambas as narrativas apresentadas, pode-se observar que o curso ampliou o horizonte das graduandas de Pedagogia, ao possibilitar um encontro reflexivo com a temática das práticas educativas na creche.

É importante destacar que, a despeito de os estudos e as pesquisas sobre as práticas em creches estarem se ampliando gradativamente, ainda precisamos que o currículo dos cursos de formação de professores fomente essa discussão no âmbito da graduação, para que os profissionais e a sociedade compreendam a creche como um espaço educativo, assumindo seu lugar como primeira etapa da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do curso de extensão, buscamos contribuir com o campo da formação dos profissionais da Educação Infantil. Além disso, acreditamos que o projeto possibilitou aos sujeitos participantes a reflexão crítica sobre os saberes/fazeres nas instituições de Educação Infantil.

O projeto destaca, ainda, a importância da relação entre ensino/pesquisa/extensão como elementos indissociáveis, almejando, assim, que suas ações tenham impacto sobre as instituições formadoras de professores e sobre as práticas empreendidas pelos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Também temos como premissa proporcionar aos estudantes do curso de Pedagogia da instituição experiências formativas no âmbito da relação teoria/prática sobre as infâncias.

Reafirmamos, dessa forma, a necessidade de compreender que o campo da formação de professores, seja o da formação inicial ou continuada, deve ser interdisciplinar e em constante movimento de aproximação e diálogo entre teoria-prática nos diversos campos de conhecimento. Nessa direção, consideramos que as políticas públicas para as infâncias, se quiserem efetivar a tão almejada qualidade do atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, precisam integrar os processos de formação e pesquisa.

Nossa experiência nos permite considerar que a formação inicial ou continuada de professores deve ser calcada na reflexão crítica, pois acreditamos que essa formação somente fará sentido a partir da relação dialética entre a teoria e os saberes/fazeres da prática educativa. Nesse caminho, a pesquisa, em diálogo com a formação, tem muito a contribuir. Finalizamos esta escrita acreditando que as mudanças e a maneira de se pensar a educação passam, necessariamente, pela formação dos profissionais, considerando que isso só se torna possível através de processos reflexivos. É nessa trajetória que as práticas emancipatórias se concretizam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso apenas pode ocorrer na interação com o outro, pois não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que acontece nas relações sociais. Esse tem sido um dos desafios que nosso GP tem se proposto a realizar!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (1992). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. Anais da 33ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Léa. S. P.; LOPES, Jader, J. Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. In: LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LIVRO DIDÁTICO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Gabriel Duarte Faria

UFV – gduartemg@hotmail.com

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

UFV – avalenteferenc@gmail.com

RESUMO

O campo da formação de professores vem se expandindo nos últimos anos, tendo como ênfase as pesquisas relativas à formação de professores e ao trabalho docente. Considerando que o livro didático é um recurso bastante utilizado pelos professores na realidade brasileira, entendemos que sua função não se restringe aos aspectos didáticos ou pedagógicos. Neste trabalho, pretendemos evidenciar o caráter formativo do livro didático, relacionando-o também às condições de trabalho dos docentes investigados. Diante disso, nosso objetivo é investigar o livro didático como um elemento que atua na autoformação do professor, partindo do pressuposto de que ele é um recurso que assume múltiplas funções na prática e na formação desses docentes. A metodologia utilizada nas análises empreendidas buscou articular as histórias de vida e as narrativas autobiográficas, que se baseiam na reflexão do fazer pedagógico e na ressignificação da própria ação. Para isso, foram realizados questionários e entrevistas semiestruturadas com cinco professores de História das redes estaduais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, com o intuito de favorecer a narrativa das histórias pessoais e coletivas relacionadas ao uso do livro didático. Os resultados obtidos demonstram que o livro didático tem ocupado uma lacuna deixada pela formação universitária dos professores, de modo que ele continua sendo um recurso didático-pedagógico muito utilizado e, além disso, passa a guiar a autoformação e as práticas desses docentes. As condições do trabalho docente apontam, assim, que os professores muitas vezes o utilizam para compensar sua carga horária excessiva de trabalho.

Palavras-Chave: Livro didático – Formação de Professores – Trabalho Docente – Narrativas

INTRODUÇÃO

O livro didático é um recurso bastante utilizado nas salas de aula do Brasil. Isto pode ser constatado em algumas pesquisas que mostram que grande parte dos professores brasileiros atuam no Ensino Fundamental (séries finais) e Médio transformaram o livro no “principal ou,

até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula" (SILVA, 2012, p. 806). Em um desses estudos constatou-se que a grande maioria dos professores utiliza o livro didático "não só como instrumento didático pedagógico, mas como fonte de consulta pessoal" (SILVA, 2012, p.806). Outro aspecto muito comum refere-se ao fato de o professor perceber no livro didático a sua "tábula salvadora", utilizando-o para tudo e em todos os momentos. Nesse sentido, esse material tem atuado como um dos responsáveis pela "informação e formação dos professores" (SILVA, 2012, p.807).

Em sua função informativa, o livro didático ainda tem sido considerado uma fonte confiável para se adquirir conhecimento, configurando-se em muitos casos como "única ou principal fonte de informação" (SILVA, 2015, p. 155). Sua confiabilidade está também relacionada ao fato de os conteúdos nele divulgados estarem baseados "em teorias, abordagens e pesquisas recentes", tendo sido geralmente "desenvolvido por especialistas da área de ensino" (PESSOA, 2009, p. 54). Além disso, o livro didático "apresenta um plano sequencial e bem organizado", o que confere "segurança ao professor" ao planejar suas aulas (PESSOA, 2009, p. 54). Vale ressaltar que, após a implementação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD72, houve uma ampliação do controle de qualidade dos livros didáticos, uma vez que os mesmos passaram a ser submetidos a avaliações constantes.

Já em seu caráter formativo, o livro didático pode ser percebido em articulação com as condições de trabalho docente quando ele é, por exemplo, utilizado para "economizar o tempo" ou para "compensar a carga horária excessiva de trabalho" (SILVA, 2015, p. 159). Conforme aponta Oliveira (2004, p. 1136), a questão da "precarização do trabalho docente" está relacionada à "desprofissionalização"73. Para muitos estudiosos, "o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão" (OLIVEIRA, 2004, p. 1137).

Assim, a pesquisa aqui descrita parte do pressuposto de que o processo de intensificação e as condições de trabalho dos professores acabam interferindo na maneira como eles conduzem suas práticas e seu processo formativo. Em um cenário caracterizado por políticas de caráter

---

[72] O Programa Nacional do Livro Didático tem por função subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

[73] Sobre a profissionalização do ensino, pode-se aprofundar em: i. SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora: 1995, p. 65-92. ii. TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente e três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, abr./jun., 2013, p. 551-571.

neoliberal e de reestruturação da educação pública nacional, ressaltamos "a ideia de que essas políticas tendem a favorecer os processos de intensificação, que tendem ao aumento de trabalho em sala de aula, com práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e condições de trabalho cada vez mais precárias" (PINA; VIEIRA; HYPOLITO, 2014, p. 126).

LIVRO DIDÁTICO E TRABALHO DOCENTE

Nesse tópico, abordaremos algumas características e condições do trabalho docente descritas a partir de uma pesquisa realizada com cinco professores de História que atuam nas redes estaduais de duas escolas (uma de Minas Gerais e outra do Rio de Janeiro). Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas relativas aos seguintes itens: 1) Conhecimento dos professores sobre o Programa Nacional do Livro Didático; 2) Processo de escolha do livro didático na escola; 3) O uso do livro didático; 4) Livro didático e memória/história pessoal; 5) Livro didático e autoformação; 6) Livro didático e trabalho docente.

O questionário foi realizado com a intenção de fazer um levantamento das principais características dos sujeitos investigados, estabelecer uma relação inicial com eles e favorecer uma aproximação entre os investigados e a temática de estudo em questão. Ele foi elaborado com base na Escala de Likert74, uma das mais utilizadas em pesquisas quantitativas. Essa escala vai além das tradicionais perguntas "sim" e "não", permitindo medir atitudes e conhecer o grau de conformidade do sujeito pesquisado. A Escala de Likert é muito útil para situações em que precisamos que o sujeito investigado expresse com detalhes a sua opinião. Daí as categorias de resposta serem mais variadas, tais como as que utilizamos no questionário: Nunca; Raramente; De vez em quando; Quase sempre; Sempre.

Após a realização dos questionários, foram realizadas as entrevistas com a intenção de aprofundar as temáticas já abordadas nos questionários e também de deixar os sujeitos pesquisados mais livres para expressar suas ideias e abordar questões que lhes fossem próprias. Além disso, as entrevistas permitiram que novas questões surgissem e fossem contempladas no decorrer do processo. Cabe ressaltar que, "por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade" (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 168). Vale

[74] Informações disponíveis em: https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/escala-likert. Acesso em: 03 mar. 2017.

ressaltar que o foco desta comunicação oral é referente ao último item, isto é, “Livro didático e trabalho docente”.

A realização desta pesquisa parte do pressuposto de que o processo de intensificação do trabalho docente e as condições de trabalho dos professores acabam interferindo na maneira como eles conduzem suas práticas e seu processo formativo. Nesse sentido, compreendemos o trabalho docente como “todo ato de realização no processo educativo” que abarca “as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Ou seja, “o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). O trabalho docente está relacionado as condições de trabalho, as quais envolvem um “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola” (KUENZER; CALDAS, 2014, p. 32). A seguir, apresentamos uma tabela sobre a satisfação profissional dos professores investigados, com dados obtidos através dos questionários relativos ao trabalho docente.

Tabela 1: Satisfação profissional e trabalho docente

	Nenhum	Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
Satisfação com a docência no início da carreira	1	2	0	0	2	0
Satisfação com a docência atualmente	0	3	1	1	0	0
Considera o salário satisfatório	1	2	2	0	0	0
Tem tempo suficiente para	0	4	0	1	0	0

planejar seu trabalho						
Satisfação com os colegas de trabalho	0	2	1	2	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com relação a satisfação com a docência no início da carreira, observamos que dois dos cinco professores investigados informaram estar muito satisfeitos com a profissão docente. Contudo, tal sensação se altera quando questionados sobre a satisfação com a docência atualmente, em que três professores disseram estar muito pouco satisfeitos e o maior índice de satisfação foi classificado como mediano. Segundo Iaochite et al (2011, p. 834), "a satisfação percebida pelo docente é uma das características fundamentais para o comprometimento com a tarefa de ensinar". Isto evidencia que a ausência de satisfação com a docência pode produzir uma falta de investimento do profissional na carreira, além de não estimulá-lo a buscar novas formas de ensino.

Diante disso, é possível notar que há entre os investigados uma insatisfação com a carreira docente. Tal situação fica ainda mais evidente quando perguntados sobre o momento atual em que lecionam. Essa insatisfação "pode estar relacionada a fatores intrínsecos (sentimentos, emoções, experiências) e extrínsecos (condições de trabalho, reconhecimento, oportunidades)" (CARDOSO; COSTA, 2016, p. 2358). Sobre esse assunto, a narrativa de um dos professores demonstra essa insatisfação quando indagado sobre a satisfação ou não com a sua profissão:

> Não. De jeito nenhum. Cada dia eu fico pensando se eu devo insistir em ser professor. Se eu não deveria buscar uma outra alternativa, um outro curso ou outro concurso de outra área, porque a gente sabe que o nosso país tem outras áreas muito bem valorizadas. E que o meu nível universitário já me permitiria ocupar esse cargo. O que me impede? Primeiro a bobeira de tentar insistir porque é uma coisa que eu gosto. Mas eu acho que sou um bobo. Um otário de tentar insistir (...). Então não estou satisfeito com a minha profissão de jeito nenhum (Professor Cláudio).

Assim, é possível notar que o aumento da insatisfação docente pode ser atribuído ao processo de precarização do trabalho docente, que engloba diversos fatores, dentre eles: "intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores; ausência de apoio à qualificação" (MARIN,

2010, p. 2). Isto se relaciona ao processo de precarização do trabalho docente, que refere-se a "mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente" (MARIN, 2010, p. 1).

Um dos fatores que contribui para essa precarização é o "arrocho salarial" ou a "inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias" (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Os dados obtidos nesta pesquisa mostram que o salário é uma das reclamações recorrentes entre os professores investigados. Quatro dos cinco professores investigados consideram seu salário pouco ou muito pouco satisfatório e um docente informou ser totalmente insatisfatório. Isto se evidencia no relato a seguir:

> É um salário vergonhoso. Um salário baixíssimo. Incompatível com a nossa formação, incompatível com a importância do serviço que a gente executa, do serviço que a gente presta para o país, presta para as comunidades que a gente atende. É um salário vergonhoso. Quase que insuficiente para manter o sustento do professor e de sua família (Professor Yvesky).

Com relação à disponibilidade de tempo para o planejamento do trabalho docente, quatro dos cinco professores investigados informaram ter muito pouco tempo para essa tarefa. Isto mostra uma tendência de que, diante da ausência desse planejamento, o livro didático se torne a melhor opção de trabalho. Thmazi e Asinelli (2009, p. 187) mostram que mesmo que os professores "não sigam um planejamento imposto pela escola", eles declaram "seguir certas diretrizes (...) 'nem que seja o livro didático'". A falta de tempo para o planejamento pode, ainda, limitar o exercício reflexivo do professor. Segundo Morandi (2015), a atividade de planejamento é uma atividade reflexiva da ação capaz de criar oportunidades de reflexão e avaliação da prática docente, oportunizando novos conhecimentos e experiências, além de tornar o professor sujeito de sua prática.

Sobre a satisfação com os colegas de trabalho, três professores informaram que estão muito pouco ou pouco satisfeitos com os colegas de trabalho e dois classificaram essa satisfação como mediana. Esse é um dado preocupante considerando a importância do trabalho coletivo, que pode ser concebido como um "trabalho conjunto realizado pela comunidade escolar com vistas à construção de uma educação pública e de qualidade social que, para ser consolidado, necessita (...) da participação de todos" (SANTOS, 2010, p. 3). Diante disso, vale destacar também a questão do isolamento no trabalho. Segundo Fullan e Hargreaves (2003, p. 20), o ato de ensinar é conhecido como "'uma profissão solitária', sempre em termos pejorativos". Esse

isolamento “limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores” por parte dos “colegas e dos próprios professores”, gerando um “estresse” que os faz fracassar “em reconhecer e em elogiar o sucesso” dos outros (FULLAN; HARGREAVES, 2003, p. 20). O isolamento “tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história o legitima” (FULLAN; HARGREAVES, 2003, p. 21). Daí a importância de um trabalho coletivo e colaborativo que induza os docentes a “partilharem espaços e tarefas até então relegadas ao âmbito privado da sala de aula”, de modo a romper “com a estrutura curricular segundo o ‘modelo da caixa de ovos’” e a valorizar o “desenvolvimento pessoal e social” (BORGES, 2010, p. 4).

Isso se evidencia pela própria organização da escola, que inclui a distribuição por níveis de ensino e por disciplinas de modo que um docente se relaciona com um grupo de estudantes durante um período de aula, sem que isso favoreça o relacionamento com outros docentes, por exemplo. O número excessivo de aulas por turno/dia e o desencontro de horários entre os professores contribui para que esse quadro se agrave ainda mais. Tudo isso faz com que os professores busquem “métodos de ensino mais seguros, menos arriscados” (FULLAN; HARGREAVES, 2003, p. 21), sendo o livro didático um possível aliado nesses casos. Geralmente o que se observa é que “não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade” (FULLAN; HARGREAVES, 2003, p. 21). Alguns dados da pesquisa evidenciam esse fenômeno do isolamento docente, como mostra o seguinte relato:

> Há um número enorme de reuniões na escola, mas os professores não são estimulados a falar. Os professores não são estimulados para compartilhar experiências. Boas práticas. Eles se reúnem para serem cobrados, para compartilhar avisos que são emanados de órgãos superiores e os professores acabam de fato sozinhos, isolados, silenciados e não há conexão entre os pares dentro de uma escola, então faz todo sentido essa afirmação de que o trabalho de um professor é um trabalho solitário (Professor Yvesky).

Ainda sobre as questões relativas ao trabalho docente, apresentamos a tabela a seguir:

Tabela 2: Características do trabalho docente

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Realiza atividades do trabalho fora da escola	0	0	2	1	2

Sente-se pressionado por um excesso de atividades no trabalho	0	0	1	2	2
Considera o trabalho exaustivo	0	0	1	2	2
Recebe algum tipo de material além do Livro Didático para trabalhar com os alunos	3	1	1	0	0
Alguma vez pensou em abandonar a profissão docente	0	1	1	3	0
Sente-se apoiado na(s) escola(s) em que atua	1	2	2	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os dados expostos no quadro anterior evidenciam que três professores investigados informaram que realizam muitas vezes ou sempre atividades do trabalho fora da escola, quatro afirmaram que sentem-se pressionados muitas vezes ou sempre por um excesso de atividades no trabalho e quatro consideram que muitas vezes ou sempre o seu trabalho é exaustivo. Esses dados apontam para um "aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades" (ESTEVE, 1995, p. 100). Isso produz nos professores um "esgotamento" em função da "acumulação de responsabilidades" e das "expectativas desproporcionais ao tempo e aos meios de que dispõe" (ESTEVE, 1999, p. 59). Sobre essas questões, apresentamos o seguinte relato:

> Carga horária está muito pesada nas escolas (...) a cobrança é cada vez maior e essa cobrança vem com uma enxurrada de burocracia que vai sufocando o professor, que vai se tornando mais importante do que o pedagógico, do que a sala de aula (...) O professor às vezes não sabe se ele é docente ou um burocrata. Um tecnocrata. Tem que ficar preenchendo documentos, relatórios que muitas vezes não servem para muita coisa (Professor Yvesky)

Tais relatos evidenciam que há um "mal-estar docente", que pode ser descrito como "os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência" (ESTEVE, 1995, p. 98). Esse sentimento costuma se expressar, às vezes, pela sensação de "trabalho mal feito", o

que não significa que os professores são incompetentes, mas sim que têm que cumprir simultaneamente "um enorme leque de funções". Nesse caso, é comum que os professores, além de ministrarem suas aulas, tenham que "desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação" (ESTEVE, 1995, p. 108).

Quanto ao recebimento de outros materiais além do livro didático para trabalhar com os alunos, três dos cinco professores investigados afirmaram nunca receber outros materiais e dois disseram receber raramente ou algumas vezes. Como observa Esteve (1995), o aumento das responsabilidades dos professores não foi acompanhado de uma maior disponibilização de recursos materiais e tampouco de uma melhora das condições do trabalho docente. Como mostra o autor, atualmente o que notamos é que a qualidade do ensino está mais relacionada ao desempenho e esforço dos professores do que às suas reais condições de exercício da docência. Segundo Esteve (1995, p. 106), a "falta de recurso generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente". Muitas vezes, ainda que os professores desejem renovar suas práticas, eles se sentem limitados pela falta do material didáctico e de recursos para adquiri-lo, situação esta que, a médio prazo, "provoca a inibição do professor" (ESTEVE, 1995, p. 106).

O desejo de abandonar a profissão docente (sendo realizado ou não) é outra característica do mal-estar docente e da precarização do trabalho. Dentre os professores investigados, três declararam no questionário desejar abandonar a profissão docente muitas vezes. O relato a seguir obtido por meio da entrevista mostra um pouco disso:

> Já pensei sim. Principalmente da área de história. Já pensei em fazer outra faculdade e tudo mais, porque a gente não vê muita luz no final do túnel. Infelizmente. A gente vê precariedade no ensino. A gente vê precariedade no salário. A gente vê tanta coisa ruim acontecendo na profissão que a gente acaba querendo desistir e ir para outra profissão. Mas quando você já tem um certo tempo e é chamado para concurso público, você acaba desistindo. Mas vontade já tive sim (Professora Sônia).

O relato de Sônia aponta para uma precarização generalizada da profissão docente, o que vai desde os baixos salários até outras características como as descritas por Lapo e Bueno (2003, p. 77) como a "sobrecarga de trabalho", a "falta de apoio dos pais dos alunos", um "sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam" e a "concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura". Somado a esses fatores, está a ausência de apoio das escolas em relação ao docente, apontada por três dos professores investigados, que pode contribuir também para esse desejo do abandono. Nesse sentido, o trabalho coletivo aparece

como uma possibilidade de superar os processos de isolamento tão comuns na carreira docente e para reduzir as possibilidades de abandono.

Os fatores aqui descritos corroboram para a produção do fenômeno da intensificação do trabalho docente. Esse processo de intensificação é descrito por Apple (1995, p. 39) como "uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores educacionais são degradados". A intensificação do trabalho docente tem, pois, vários "sintomas", que vão "desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área" (APPLE, 1995, p. 39). Outro modo pelo qual a intensificação se manifesta é por meio do "sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo" (APPLE, 1995, p. 39).

Além disso, o processo de intensificação do trabalho docente "faz com que as pessoas 'tomem atalhos', economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é 'essencial' para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos 'especialistas'" (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156). Isso contribui, inclusive, para um maior uso do livro didático, considerando-o bom e confiável para o trabalho docente. Nesse processo, "a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O 'trabalho feito' se transforma no substituto do 'trabalho bem-feito'" (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156). Desse modo, a precarização juntamente com a intensificação do trabalho docente têm favorecido cada vez mais o uso do livro didático como "instrumento norteador, determinante de estratégias/medidas 'do que ensinar' e 'do como ensinar'" (SILVA, 2015, p.80).

Nota-se ainda nos professores uma tendência em desenvolver sua prática pedagógica a partir dos "saberes provenientes da formação escolar anterior" (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215), ou seja, das experiências que viveram enquanto alunos, nas quais o livro era o principal material didático disponível. Nessa perspectiva, "os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar" (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219). Essas experiências anteriores contribuiriam, assim, para "modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático" (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219).

Assim, é possível perceber que o livro didático pode tornar-se uma prática, na medida em que os professores, em "suas ações e suas obras são o produto de um modus operandi do

qual ele não é o produtor e do qual ele não tem domínio consciente" (BOURDIEU, 1983, p. 72). Conforme aponta Sacristán (1999, p. 75), "os professores medeiam quase todos os processos pedagógicos, mas não deixam de ser reprodutores e veículos de outras determinações da prática". Algumas vezes, os professores não percebem que o livro didático molda suas práticas, já que "a determinação externa da prática oculta-se (interioriza-se), tornando-se menos evidente" (SACRISTÁN, 1999, p. 75). Muitas vezes o professor se utiliza desse recurso pedagógico, colocando-se de forma alheia àquilo que o produziu, já que "a ação do sistema escolar é resultante de ações mais ou menos grosseiramente orquestradas (...) que, por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva (...) tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou querer" (BOURDIEU, 2008, p. 43).

Assim, embora haja o reconhecimento da ação reflexiva do professor sobre a sua prática, discutimos a ideia de que o uso rotineiro do livro didático pode atuar como um elemento estruturante da prática profissional docente, dependendo do grau de autonomia e consciência dos professores sobre a sua prática, o que pode produzir efeitos tanto na ação docente quanto na aprendizagem dos alunos. Ao orientar sua ação em um dado sentido, construindo sua forma de ser docente, o professor tende, seja pelo sucesso de suas ações, seja pela ausência de possibilidades de uma nova ação, a manter sua ação enquanto docente. Em se tratando do livro didático, o tipo de relação estabelecida por esse professor no contexto escolar, de um modo geral, envolvendo os colegas docentes, a equipe pedagógica, os alunos, os materiais disponíveis, o espaço físico, a história de vida desse professor, suas experiências com a docência, tudo isso definirá o modo como esse professor se relacionará com a docência e também com o livro didático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, torna-se possível perceber o livro didático sob diferentes enfoques. Um deles trata o livro como uma "'muleta' do professor", o qual tem a função de apenas "reproduzir os seus conteúdos" (SILVA, 2015, p. 93). Outro enfoque aborda o livro didático como "um instrumento de apoio, no qual a função do professor é ser um mediador entre seus pressupostos e o ensino efetivo em sala de aula". Por fim, o último enfoque reconhece "a figura do professor como aquele que é capaz de subverter, redimensionar o que o livro traz de acordo com seus conhecimentos práticos e teóricos" (SILVA, 2015, p. 93). É, pois, de acordo com as experiências pessoais, de formação e profissionais que o professor irá "formar-se", porque todo

conhecimento é também uma forma de "autoconhecimento" e "toda a formação é autoformação" (NÓVOA, 2016, s.p.).

Portanto, esta pesquisa mostra que quanto mais precária são as condições de trabalho dos docentes e quanto maior é a carga horária de trabalho, mais recorrente é o uso do livro didático, tanto em nível normativo quanto em suas práticas de ensino. Isso mostra que o uso do livro está intimamente relacionado às condições de trabalho docente. Essa ideia é reafirmada pela declaração dos próprios professores pesquisados de que costumam utilizar o livro didático com mais frequência quando estão diante de um número elevado de aulas em uma semana de trabalho ou quando não tiveram tempo suficiente para preparar uma aula. Tais dados demonstram que a elevada carga horária de trabalho dificulta a execução de aulas que se baseiam em outros recursos pedagógicos. Nesse contexto, o livro didático é visto como um importante recurso a ser utilizado nas mais diversas tarefas, já que ele se torna muitas vezes a principal opção para os professores.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1998.

APPLE, Michael W.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el control em la aula. Revista de Educación, n. 191, p. 149-172, 1990. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BORGES, C. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARDOSO, Cleia Graziele Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. Ciência & Saúde Coletiva, v. 21, n. 8, p. 2357-2364, 2016.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, (Coleção Ciências da Educação). 1995.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; WINTERSTEIN, Pedro José. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. Revista Brasileira de Ciências e Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 825-839, out./dez., 2011.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fenando; OLVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. 3. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Professor se forma na escola. Revista Nova Escola, Ano 30, n. 287, Dezembro 2015/ Janeiro 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, vol 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez., 2004.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < http://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. Trabalho e Linguística Aplicada, n. 48, v. 1, p. 53-69, Jan./Jun., 2009.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora: 1999.

SANTOS, N.E.P. Trabalho em equipe. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez., 2012.

SILVA, Juliana Orsini da. Professor e Livro Didático: uma Relação Pendular. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000.

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (2001-2016)

Mayara Permanhane Nascimento

Universidade Federal de Viçosa/mayara.nascimento@ufv.br

Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Universidade Federal de Viçosa/rbrauna@ufv.br

RESUMO

Este estudo aborda uma atualização para o estado do conhecimento sobre o currículo da licenciatura em matemática, buscando mapear as produções acadêmico-científicas referentes ao tema, para verificar a incidência desses estudos no campo da formação de professores, tomando como base dissertações, teses e artigos publicados nos bancos de teses e periódicos da CAPES e os periódicos da SciELO, no período de 2001 a 2016. Para a pesquisa nos referidos bancos, utilizou-se os seguintes descritores: formação inicial de professores; formação inicial de professores de matemática; currículo de matemática e matrizes curriculares. Na seleção dos trabalhos, enfatizou-se, primeiro, os títulos e as palavras-chave relativos à temática. Nos estudos que não possuíam clareza quanto ao título e palavras-chave, fez-se necessária a leitura dos resumos, para um maior entendimento do trabalho. No total de 1.934 estudos, foram selecionados 47 trabalhos, divididos em dez categorias, sendo 29 dissertações, 9 teses e 6 artigos encontrados nos bancos de dados da CAPES, e 3 artigos encontrados na base de periódicos da SciELO, que foram divididos em dez categorias temáticas. Este trabalho permitiu perceber que há poucas produções recentes no campo da formação inicial de professores de matemática, com foco no currículo da licenciatura, visto a pouca quantidade de trabalhos encontrados sobre a temática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Inicial de Professores; Formação Inicial de Professores de Matemática; Currículo de Matemática.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda uma atualização para o estado do conhecimento sobre o currículo da formação inicial da licenciatura em matemática, mapeando algumas pesquisas sobre a formação

do professor de matemática75. O objetivo de se fazer uma atualização para o estado do conhecimento no campo da formação de professores, em linhas gerais, é buscar tendências neste campo de estudo. Assim, procura-se aqui mapear as produções acadêmico-científicas referente ao currículo da formação inicial de licenciatura em matemática – meu objeto de estudo no mestrado –, apontando alguns estudos que retratam esta tema para licenciandos/licenciados em matemática, buscando verificar a incidência desses estudos no campo da formação de professores, tomando como base dissertações, teses e artigos publicados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e os periódicos da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), no período de 2001 a 2016.

Essas pesquisas, nas bases de dados supracitadas, se fazem necessárias, pois, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), tais bancos contêm a produção do conhecimento em uma determinada área, como é o caso da Educação, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, e artigos de periódicos, que já passaram por uma avaliação e possuem rigor científico, e, logo, apresentam-se em potenciais para serem utilizados de base para outros trabalhos.

O recorte temporal do estudo, 2001 a 2016, justifica-se pelo fato da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em 2015. Sendo assim, os estudos sobre o currículo que abarcam as Diretrizes Curriculares estariam concentrados nesse recorte temporal.

OBJETIVOS

O enfoque desse trabalho é mapear os estudos sobre o currículo da formação inicial da licenciatura em matemática, com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como base a pesquisa de dissertações e teses publicadas no banco de teses da CAPES e artigos publicados no banco de periódicos da CAPES e da SciELO, no período de 2001 a 2016, com o intuito de observar se a temática tem sido pesquisada no campo da formação de professores.

METODOLOGIA

[75] Este estudo iniciou-se, em um aspecto mais geral, em uma proposta de trabalho da disciplina Formação de Professores: Perspectivas Atuais (EDU640) do curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Federal de Viçosa, ministrada pela professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

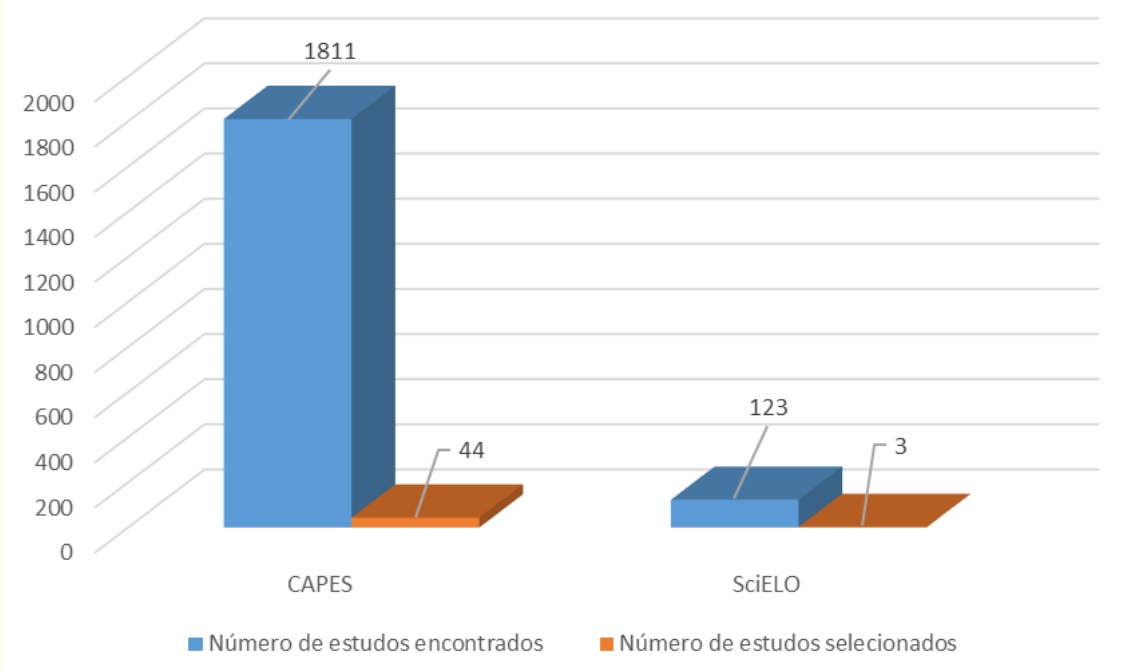
Para fazer a seleção dos estudos condizentes com o tema, buscou-se, no banco de teses e periódicos da CAPES, teses, dissertações e artigos, bem como artigos na base de periódicos da SciELO, utilizando-se os seguintes descritores: formação inicial de professores; formação inicial de professores de matemática; currículo de matemática e matrizes curriculares.

Para fazer a seleção dos trabalhos estudados, primeiro, enfatizou-se os títulos e as palavras-chave que se tratavam da temática. Nos estudos cujos títulos não apresentavam clareza, fez-se necessária a leitura dos resumos para um maior entendimento dos trabalhos. Com o intuito de identificar, "em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado" (SOARES, 2000, p. 04 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), os estudos foram divididos em dez categorias temáticas, a saber: Constituição do Curso (03); Reformas e transformações curriculares (13); Novas perspectivas de formação (02); Saberes docentes e relação teoria-prática (07); Políticas de formação docente (04); Articulação entre ensino básico e superior (03); Propostas de formação e organização curricular (06); Análise da prática no currículo (05); Identidade do curso (02) e Interpretações e influências das Diretrizes (02).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito geral, foram encontrados 1.934 estudos, dos quais 47 (2,43%) foram analisados. No banco de periódicos da CAPES foram encontrados 182 artigos, sendo 6 (3,30%) sobre o tema. No banco de periódicos da SciELO, de 123 resultados encontrados, 3 (2,44%) tratavam do referido tema e no banco de teses da CAPES, dos 1.629 resultados, foram encontrados 38 (2,33%) estudos, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Número de estudos encontrados e selecionados no banco de dados da CAPES e nos periódicos da SciELO (2001-2016)

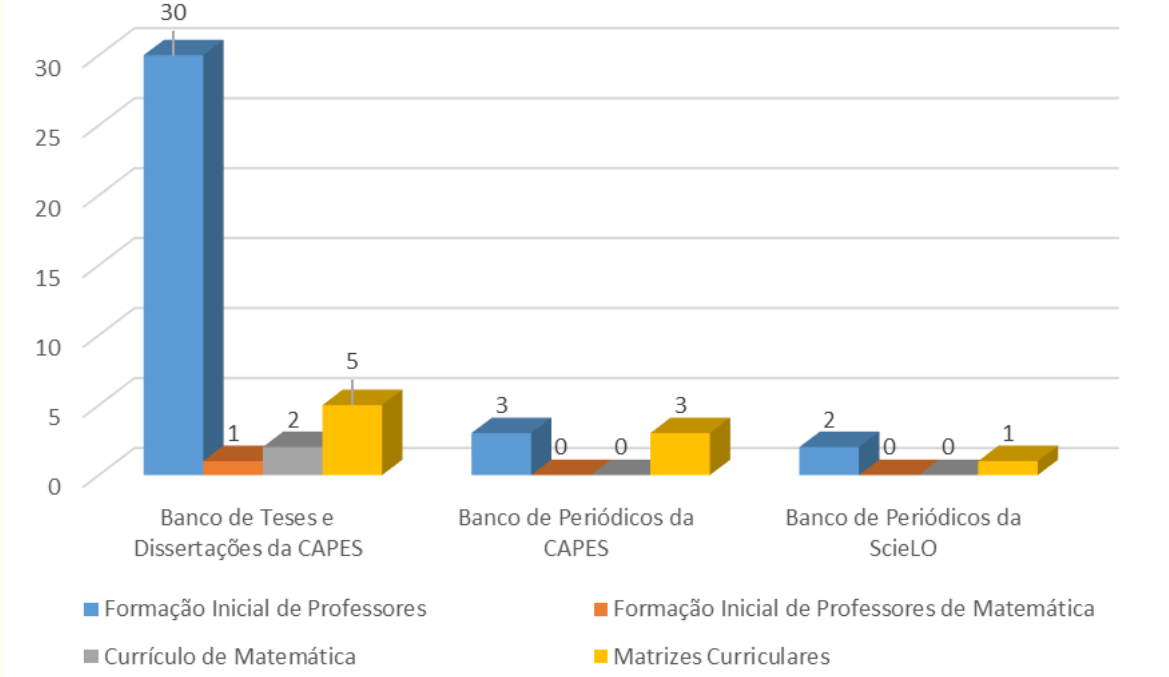


Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 44 estudos selecionados no banco de teses da CAPES, 29 (65,9%) são dissertações, 09 (20,5%) são teses e 06 (13,6%) são artigos. Dos 03 estudos selecionados na base de periódicos da SciELO, os 03 são artigos. Assim, foram selecionados 47estudos para este trabalho.

No gráfico 2, os estudos selecionados estão distribuídos de acordo com os descritores utilizados na pesquisa nos bancos de dados utilizados. Podemos perceber que o descritor Formação de Inicial de Professores é o que contém mais estudos em dois bancos de dados (Banco de teses e dissertações da CAPES e banco de periódicos da SciELO). No banco de periódicos da CAPES, apenas dois descritores tiveram estudos selecionados, com a mesma quantidade: Formação Inicial de Professores e Matrizes Curriculares. Nos bancos de periódicos da CAPES e SciELO, os descritores Formação Inicial de Professores de Matemática e Currículo de Matemática não possuem estudos selecionados, e no banco de teses e dissertações da CAPES esses mesmos descritores também possuem o menor número de trabalhos, com 01 e 02 estudos, respectivamente.

Gráfico 2: Distribuição dos estudos encontrados e selecionados no banco de dados da CAPES e nos periódicos da SciELO (2001-2016) por descritores



Fonte: Dados da pesquisa.

O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES ACERCA DO CURRÍCULO

Analisando as 29 dissertações e 09 teses encontradas no banco de dados da CAPES, no recorte de 2001 a 2016, podemos observar a variedade de autores utilizados no referencial teórico, principalmente da área de formação de professores: Bernardete Gatti, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Dermeval Saviani, Menga Lüdke, Maria das Graças Mizukami, Carlos Marcelo Garcia, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Ubiratan D'ambrósio, Gimeno Sacristán, Tomás Tadeu da Silva, entre outros.

Além da diversidade de autores citados, podemos perceber também as diferentes instituições que pesquisam sobre a temática do currículo, sendo bem distribuídas, de acordo com a tabela 1. A que concentra o maior número de trabalhos é a Unesp, com 15,8% do total, seguida da PUC-SP, UFSC e UFRGS, com 7,9% cada.

Tabela 1 – Distribuição das instituições das teses e dissertações localizadas no banco de dados da CAPES (2001-2016)

Instituições	Frequência

Unesp	6
PUC-SP	3
UFSC	3
UFRGS	3
UFAL	2
UFSCar	2
UFG	2
UFMT	2
Unioeste (SP)	1
UFSM	1
UFMS	1
UnB	1
UEL	1
UFPA	1
Unioeste (PR)	1
Anhanguera	1
UEM	1
USP	1
UFPel	1
Uniban	1

Univali	1
UFMG	1
UFRJ	1
Total	38

Fonte: Dados da pesquisa.

Das 23 instituições, 10 estão localizadas na Região Sudeste, concentrando 18 das 38 teses e dissertações. Na Região Sul, estão 07 instituições, com 11 estudos. Das outras 06 instituições, 04 estão na Região Centro-Oeste, 01 na Região Nordeste e 01 na Região Norte. De acordo com Marli André (2002, p. 18),

> essa díspar distribuição regional dos trabalhos pode ser explicada, em parte, pela concentração dos programas de pós-graduação nas Regiões Sudeste e Sul e, também, por serem elas detentoras dos programas já consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas, muitos deles priorizando o tema da formação docente.

Em relação ao ano, percebe-se um maior número de pesquisas no ano de 2013 (07), seguido do ano de 2008 (06) e depois 2009 (05). Nota-se que a maioria dos estudos são ainda recentes nessa temática. No ano de 2015 houve 04 estudos, em 2007, 2011 e 2014 houve 03 estudos por ano, em 2010 e 2012 foram 02 estudos, em 2002, 2006 e 2016 foram 01 estudo e em 2001, 2003, 2004 e 2005 não houve nenhuma produção.

Quanto ao número de teses e dissertações, apesar de se ter encontrado um maior número de dissertações (29) do que de teses (09), que pode estar ligado ao número de programas de pós-graduações em nível de mestrado ser maior do que em nível de doutorado, o número de teses encontradas foi bem significativo em relação ao todo (23,6%).

Referindo-se à metodologia, vale ressaltar que muitos trabalhos não especificam a metodologia, método de análise e instrumentos metodológicos utilizados.

Dos 38 trabalhos, 20 evidenciaram as metodologias utilizadas, que são bem diversificadas. A mais utilizada foi o estudo qualitativo (09), seguido de estudo de caso (06), pesquisa bibliográfica (02), pesquisa qualitativa descritiva, estudo documental e redes sistêmicas, com 01 trabalho cada. Como ressaltado anteriormente, muitos estudos não evidenciam a metodologia utilizada (18), i.e., quase metade dos trabalhos analisados.

Muitos estudos também não evidenciam seus métodos de pesquisa, i.e., 15 deles, o que é um número bastante significativo. Os métodos mais explicitados são a análise documental (12), análise de conteúdo (05), análise de discurso (02), seguidos de teoria da enunciação, paradigma indiciário, análise interpretativa, categorização, análise bibliográfica, análise textual discursiva e análise exploratória, com 01 trabalho cada.

Quanto aos instrumentos metodológicos, 28 estudos trazem instrumentos bem diversificados, se sobressaindo a entrevista (18) e o questionário (10). Outros instrumentos utilizados foram: grupo de trabalho temático (01), grupo de discussão (01), revisão bibliográfica (01) e grupo focal (01). Além disso, 10 estudos não apontam os instrumentos utilizados. Vale ressaltar o uso de mais de um instrumento metodológico em vários estudos, possivelmente "com o objetivo de melhor compreender a complexidade das investigações no campo da educação e da formação de profissionais da educação" (BRZEZINSKI, 2014, p. 121).

Os trabalhos encontrados foram organizados em categorias temáticas, a saber: Constituição do Curso (03); Reformas e transformações curriculares (09); Novas perspectivas de formação (02); Saberes docentes e relação teoria-prática (05); Políticas de formação docente (03); Articulação entre ensino básico e superior (03); Propostas de formação e organização curricular (04); Análise da prática no currículo (05); Identidade do curso (02) e Interpretações e influências das Diretrizes (02).

De uma maneira geral, as temáticas dos trabalhos versam sobre o curso de formação inicial e seu currículo. Em muitos desses estudos, a análise das Diretrizes e Matrizes Curriculares não é o objeto de estudo principal, e sim um meio de análise para outros pontos pesquisados, como, por exemplo, a investigação da relação dos saberes disciplinares e pedagógicos no currículo do curso; a identidade/perfil de cursos de formação inicial; as interpretações que os docentes do curso fizeram das Diretrizes e suas implicações no curso, a análise de políticas de formação docente; análise da prática pedagógica no currículo de acordo com as Diretrizes; o estudo de cursos inovadores e novas perspectivas de formação.

Na categoria mais recorrente, Reformas e transformações curriculares, a questão se volta a entender a adaptação dos cursos às novas legislações e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos estudados em diferentes âmbitos, como o perfil docente, a formação do professor como profissional reflexivo, as tendências curriculares adotadas pelos

cursos, as demandas de formação, a identidade docente e o papel dos licenciandos na reformulação curricular do curso.

Os trabalhos investigados analisaram diversos cursos de graduação, como Física, História, Geografia, Biologia, etc. O curso de Matemática foi objeto de estudo especificamente em 10 (26,3%) dos trabalhos selecionados. O que chama atenção é o fato da categoria mais recorrente só conter um estudo que aborda o curso de licenciatura em matemática, denominado "Relevância de discussões curriculares na formação inicial do professor de matemática" (CRUZ, 2013), que analisa a importância e as contribuições de discussões curriculares no curso de licenciatura em Matemática, identificando as tendências curriculares teóricas que emergem da fala dos professores e da escrita dos alunos. O Projeto Político do curso pesquisado foi reformulado para atender às demandas das DCNs (2002).

O QUE DIZEM OS ARTIGOS DOS PERIÓDICOS DA CAPES ACERCA DO CURRÍCULO

O levantamento e estudo dos artigos da CAPES foi realizado a partir dos mesmos procedimentos anteriores. Os 06 artigos selecionados no período de 2001 a 2016 tratam do

currículo da licenciatura em diferentes âmbitos. Vale ressaltar que os resultados vão ao encontro das teses e dissertações da CAPES.

Apesar de os estudos utilizarem autores variados, não sendo possível compará-los, alguns são recorrentes no campo da formação: Maurice Tardif, Menga Lüdke, Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa, Tomás Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, entre outros.

Quanto ao ano das publicações, percebe-se um maior número de pesquisas no ano de 2013 (2), seguido do ano de 2002, 2007, 2009 e 2010, com um estudo cada. Não há pesquisas tão recentes sobre o tema no recorte temporal pesquisado.

No que diz respeito à metodologia, vale ressaltar que somente um dos trabalhos especifica o tipo de metodologia utilizada – qualitativa –, apenas um não especifica o método de pesquisa, e nenhum especifica os instrumentos metodológicos utilizados.

Em relação aos métodos de pesquisa, o mais utilizado foi a análise documental (05), seguido de análise de discurso (01) e investigação histórico-educativa (01). Vale ressaltar que houve estudo que utilizou mais de um método.

Para análise dos estudos, classifica-se esses trabalhos novamente em categorias temáticas, a saber: Reformas e transformações curriculares (03), Saberes docentes e relação teoria-prática (01), Politicas de formação docente (01) e Propostas de formação e organização curricular (01). Vale ressaltar que as categorias vão ao encontro de algumas das encontradas nas teses e dissertações da CAPES.

A categoria mais enfatizada foi novamente Reformas e transformações curriculares, com metade dos artigos selecionados do banco de Periódicos da CAPES, que se volta a entender a adaptação dos cursos às novas legislações e a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos estudados em diferentes âmbitos. As outras categorias tiveram um estudo cada. Vale ressaltar que nenhum desses estudos trata especificamente do curso de Matemática.

O QUE DIZEM OS ARTIGOS DA BASE SCIELO ACERCA DO CURRÍCULO

Utilizando ainda os mesmos procedimentos que dos estudos anteriores, foram selecionados 03 artigos na base de periódicos da SciELO, no ano de 2001 a 2016, que tratam do currículo das licenciaturas.

Apesar da base teórica bastante diversificada, pode-se citar alguns autores utilizados do campo de formação de professores que são recorrentes nestes estudos: Júlio Emílio Diniz Pereira, Clermont Gauthier, Donald Schön, Maurice Tardif, Paulo Freire, Tomás Tadeu da Silva, Antonio Nóvoa, entre outros.

Quanto ao ano, percebe-se que as pesquisas foram feitas nos anos de 2012 (02) e 2016 (01), sendo os estudos encontrados mais recentes.

Assim como nos artigos encontrados no banco de dados da CAPES, apenas um dos estudos trouxe a metodologia utilizada – qualitativa e quantitativa. Apenas um traz os métodos de pesquisa utilizados – análise do discurso e análise documental. Vale ressaltar que os dois métodos são combinados no mesmo estudo. Os estudos também não trazem os instrumentos metodológicos utilizados.

Definimos para esses estudos, também, categorias temáticas, a fim de ajudar na análise, a saber: Propostas de formação e organização curricular (01), Reformas e transformações curriculares (01) e Saberes docentes e relação teoria-prática (01). Vale ressaltar que nenhum dos três artigos selecionados analisa especificamente o curso de matemática.

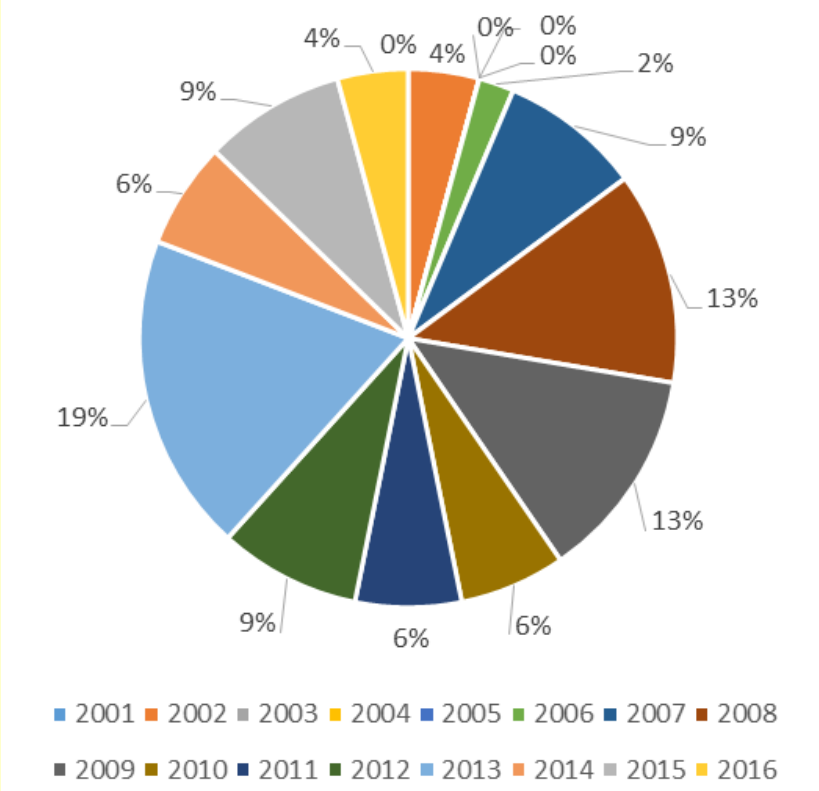
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu perceber que há poucas produções recentes no campo da formação inicial de professores de matemática, com foco no currículo da licenciatura, já que apenas 47 entre os 1.934 estudos encontrados versam sobre a temática estudada, principalmente sobre o curso de Matemática, que é analisado especificamente em 10 estudos (21,3%). Além disso, poucos trabalhos tratam do tema das Diretrizes Nacionais Curriculares, principalmente as aprovadas no ano de 2015, por ser uma legislação recente.

Este trabalho contribui também no mapeamento de pesquisas nacionais dos bancos da CAPES e SciELO, de 2001 a 2016, no campo da formação inicial de professores, com foco no currículo das licenciaturas, permitindo desenvolver algumas considerações sobre o tema.

Comparando as pesquisas de todos os bancos de dados e analisando por ano de publicação dos trabalhos, podemos perceber, de acordo com o gráfico 3, que não há um padrão de linearidade quanto a crescimento ou decrescimento de trabalhos, já que o maior número se concentra em 2013, seguido de 2008, 2009, 2007, 2012, 2015, 2010, 2011, 2014, 2002, 2016 e 2006. O que se pode perceber é que a maioria das pesquisas são mais recentes.

Gráfico 3: Ano de produção dos estudos sobre o currículo das licenciaturas



Fonte: Dados da pesquisa.

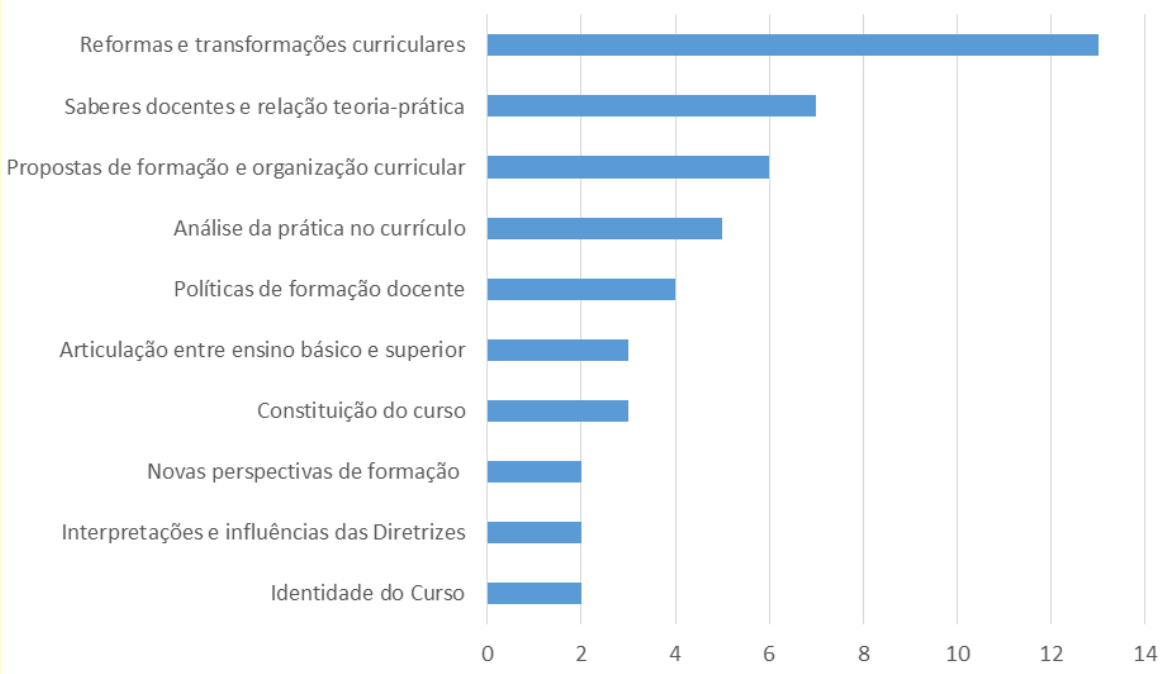
Entre as metodologias, métodos e instrumentos metodológicos, se destacam o estudo qualitativo e estudo de caso; análise documental; entrevista e questionário, apesar das metodologias e métodos serem bem diversificados e muitos autores não os especificar. Além disso, destaca-se o uso de dois ou mais instrumentos metodológicos em uma mesma pesquisa. Vale destacar, em alguns trabalhos, "a dificuldade de os autores descreverem com clareza o método de pesquisa e a modalidade de investigação utilizada em seus estudos" (BRZEZINSKI, 2014, p. 44). Em uma quantidade significativa de trabalhos, esses componentes não foram sequer mencionados.

Os trabalhos estudados analisaram diversos cursos de graduação, mas apenas 10 trabalhos analisaram especificamente o curso de Matemática.

Quanto as categorias temáticas, pode-se fazer inferências sobre as duas fontes pesquisadas. De acordo com o gráfico 4, a categoria mais enfatizada foi Reformas e transformações curriculares. Já as categorias menos enfatizadas foram: Novas perspectivas de formação, Identidade do curso e Interpretações e influências das Diretrizes. Essas últimas

categorias alertam para uma carência de estudos pelo baixo número de trabalhos dedicado a elas.

Gráfico 4: Categorias temáticas sobre o currículo das licenciaturas



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de a categoria Reformas e transformações curriculares ser a mais pesquisada, há de se destacar a necessidade de se continuar fazendo pesquisas nessa temática, devido a necessidade de se compreender as mudanças curriculares que os cursos de graduação passam ao longo dos anos.

Cabe considerar também que o campo de formação de professores tem se constituído de disputas, concepções, dinâmicas, políticas, currículos, sendo necessário repensar a formação docente (DOURADO, 2015, p. 304). Nesse sentido, acredita-se que pesquisar essa temática pode vir a contribuir para discussões no campo curricular, que podem auxiliar os cursos de graduação na reflexão da construção de um currículo atrativo voltado para a licenciatura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.) Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf> Acesso em: 20 Mai. 2017.

BRZEZINSKI, I. (Org.) Formação de profissionais da educação (2003-2010). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

CRUZ, E. L. R. da. A relevância de discussões curriculares na formação inicial do professor de Matemática. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS DE PROFESSORES: A PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Marília Neto Kappel

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

mariliankappels@yahoo.com.br

Nathalie Ramos Monteiro Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

nathalie.rmsousa@gmail.com

RESUMO

O presente texto constitui o resultado parcial de um exercício sistemático realizado no Grupo de pesquisa "Processos Educacionais e História da Profissão docente" que atualmente analisa o trabalho de grupos de estudo que utilizam diferentes abordagens de narrativa autobiográficas como caminho de formação humana e docente. O ponto de partida para a construção desse trabalho dá-se a partir da percepção dos múltiplos movimentos de pesquisa em torno da temática formação de professores, pesquisas autobiográficas, memórias e narrativas docentes. O enfoque para esse ensaio é a análise de um dos grupos estudados, buscando inventariar suas concepções e práticas de pesquisa narrativa.

Palavras chaves: Trajetória docente, formação de professores, memoriais e narrativas autobiográficas.

Introdução:

Ao participarmos do Grupo de Estudos "Processos Educacionais e História da Profissão docente"[76] e também ao analisarmos a literatura específica percebemos que nos últimos anos a

[76] Sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª LibaniaNacif Xavier, o grupo estuda os projetos educacionais que tiveram impacto em nossa história recente, destacando as concepções que os integram, bem como, as expectativas de intervenção social que os motivaram. Atribui especial atenção aos atores escolares, professores, especialistas e alunos – focalizando os movimentos culturais e político-pedagógico que permeiam as dinâmicas de organização do ensino. Aborda os processos de formação e profissionalização docente, suas estratégias associativas e as características de sua cultural profissional. Tem como metas desenvolver e refinar as pesquisas sobre os temas assinalados, formar pesquisadores e levar os resultados alcançados aos alunos de graduação e aos professores da educação básica por meio de publicações palestras e cursos de formação inicial e continuada.

pesquisa em educação vem adotando as narrativas de professores como uma metodologia de investigação da prática docente. A partir dessas leituras observamos que o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação tem sido fruto talvez de uma necessidade de se trabalhar de forma a considerar as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

O trabalho está sendo realizado a partir da análise das produções bibliográficas de professores que participam ou participaram de grupos de estudo que analisam diferentes concepções e práticas narrativas autobiográficas no campo da formação docente.

Dentre os grupos estudados destacamos três: Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (UERJ), Grupo de Pesquisa Profissionalização Docentes e Identidades Narrativas na Primeira Pessoa (GRUPODOCI/PUCRS) e Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP).

Ao analisarmos os grupos para a pesquisa maior da qual estamos vinculadas, nos foi incumbido à análise do grupo Coordenado pela Prof.ª Dr.ª Maria Helena Menna Barreto Abrahão intitulado Grupo de Pesquisa Profissionalização Docente e Identidade Narrativas na Primeira Pessoa (GRUPODOCI/PUCRS). E é sobre esse grupo que nos debruçaremos nesse ensaio.

Para realização desse trabalho nos fixamos na análise do Grupo de Pesquisa Profissionalização Docentes e Identidades Narrativas na Primeira Pessoa (GRUPODOCI/PUCRS), coordenado pela professora mencionada acima. Mas sem deixar de lado as interconexões e aproximações com os outros grupos de pesquisa supracitados.

Começamos nosso trabalho nos concentramos em analisar o currículo Lattes da referida professora e verificamos quais as produções bibliográficas diziam respeito ao grupo propriamente dito. Após análise fez-se necessário a escolha de referencial teórico, para tanto elegemos para realização desse ensaio: Abrahão (2007), Bragança (2012), Passeggi (2012) e Veiga (2010).

O objetivo principal desse trabalho é analisar a constituição e o debate realizado pelo GRUPODOCI/PUCRS, e sua interface com outros grupos congêneres, buscando inventariar suas concepções e práticas de pesquisas narrativas autobiográficas no campo da formação docente. Além da possibilidade de trazermos novas contribuições para a história da educação docente.

Ao analisarmos as obras de Abrahão (2007) e Veiga (2010) podemos perceber que seus trabalhos nos auxiliam a construir caminhos, quando o tema em discussão é a *trajetória docente*. Não o percurso pelo percurso, mas a partir de um olhar da elaboração das escritas das narrativas pessoais, como e em que contexto foi se desenvolvendo a profissão, dentre outros aspectos relevantes.

Logo, a relevância dos memoriais se destaca na possibilidade de como diz Abrahão (2007:165): a "História de Vida serve para auxiliar a compreensão da História da Educação em determinado período histórico e social". Ademais, trabalha com o "Tríplice aspecto", isto é, é visto "tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores". (Idem, 165). Este tríplice aspecto serve como ponte para desenvolver os memoriais. À medida que o entrevistado narra suas experiências deixa as concepções sobre o homem, a sociedade e a educação à mostra.

Ao enfocar a questão das Histórias de Vida, Abrahão (2007) acrescenta mais uma conexão a trama ou faz aumentar a construção da ponte quando se trata desta questão unida à outra, a *Formação Docente*. Temática também abordada por outras autoras, que se dedicam ao assunto, tais como, Inês Bragança (2012) que trabalha a abordagem autobiográfica no campo da formação docente ainda que seu ponto de vista esteja relacionado a uma perspectiva transatlântica (Brasil e Portugal). No texto de Bragança (2012) há um ponto em comum, presente nesta ponte compartilhada. Ela procura "compreender o entrelaçamento entre diversas dimensões das trajetórias de vida e a formação dos professores, dando visibilidade às memórias polifônicas, às experiências docentes e à formação acadêmica" (BRAGANÇA, 2012:59), pois acredita que a narrativa autobiográfica gera uma nova epistemologia de investigação e formação resultante do diálogo entre experiência, memória e narração.

A questão da construção identitária abordada pela autora constitui-se em um dos pontos essenciais quando tratamos das narrativas, dos memoriais autobiográficos. Destacaríamos a palavra usada por Abrahão (2007), tessitura. Ou seja, para ela, o importante está na interpretação das relações e dimensões presentes nesta tessitura, assim como, a relevância da análise dos "planos de compreensão de contexto", sendo estes complementares, pois estão formados pelas dimensões do desenvolvimento profissional e da construção da identidade profissional.

Outro aspecto comum que complementa e traz contribuição de outras autoras é a abordagem reflexiva quando se juntam as *Histórias de Vidas*, a Formação Docente e a pesquisa. Compartilham esta conexão Passeggi (2012), Tavares (2012), Veiga (2010) e Bragança (2007).

Para Maria da Conceição Passeggi, o exercício da escrita de um memorial autobiográfico apresenta possibilidades que vão além da avaliação institucional do candidato que se submete a um processo seletivo nas universidades. Para ela, esta escrita acadêmica na qual o autor faz uma reflexão crítica sobre seu percurso intelectual e profissional em função de uma demanda institucional e que apresenta objetividade pode ser uma 'ferramenta' reflexiva. Segundo a autora, o exercício de rememoração é uma espécie de 'mediador da reinvenção do eu' (PASSEGI, 2012: 92).

Pesquisa narrativa no contexto da formação docente: um pouco de história

No campo dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980.

Mas, como aconteceu esta mudança de olhar sobre o campo da formação docente? Por meio de pesquisa na literatura educacional principalmente nos trabalhos de Bragança (2012) e Bueno (2002) percebemos que as maiores contribuições para essa mudança no olhar sobre o professor se deram quando António Nóvoa (1992) caracterizou o redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação a partir da análise da obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa* –, publicada em 1984. A partir de então, "a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores".

Segundo as Bragança (2012) e Bueno (2002), houve o que Nóvoa afirma ser a "viragem" na maneira como os docentes realizavam os processos formativos. Ao invés de uma literatura baseada na racionalidade técnica, eles buscavam nela a incorporação da subjetividade, isto é, havia uma recusa à separação do fazer pedagógico, da divisão entre planejadores e executores (NOVOA, 1992 apud BRAGANÇA, 2012 e BUENO, 2002).

Segundo Bragança (2012), os anos de 1980 auferiram intensidade a esse novo olhar sobre o docente, através de pesquisas nas quais eles são vistos não apenas como executantes ou

planejadores. A autora afirma que nesse momento os trabalhos sobre professores “passaram a olhar o/a professor/a como autor/a e gestor/a das práticas educativas e, portanto, como produtor/a de saberes pedagógicos e de uma identidade docente”

As pesquisas acadêmicas neste período focalizaram seus estudos na compreensão de como as novas imagens sobre o professor vão se construindo e lançaram um enfoque sobre aportes teóricos e metodológicos que valorizavam a “vida dos professores, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes”.

Segundo Bragança (2012) estas imagens em construção se articulam com o contexto sócio histórico. Esta elaboração ganha diferentes contornos conforme as concepções sobre o processo formativo que vão sendo estabelecidas ao longo das décadas. Estas imagens podem ser brevemente resumidas nos exemplos citados:

> É assim que, na década de 1960, encontramos a docência como “doação pessoal”, “sacerdócio”. “O professor/ a professora deve ter características psicológicas que apontem o autodominio, o controle emocional e a maturidade intelectual. Observamos uma tendência que inclui arte, trabalho manual, cultura geral, ciência e os recursos tecnológicos”. Tratava de uma perspectiva marcada pelas contribuições da psicologia na constituição do campo pedagógico (BRAGANÇA, 2001:09).

Na década de 1970, notamos um enfoque mecânico-tecnicista: por um lado, o professor era visto como mero executor; e, por outro, criticado como “reprodutor”. No entanto, no final desse período, “as limitações vão sendo denunciadas, e a problemática educacional passa a ser analisada a partir de determinantes históricos e político-sociais que as condicionam”. A década de 1980 foi um período caracterizado por um referencial teórico fundamentalmente materialista-dialético, que possibilitou a compreensão da profissão docente como construção histórica, marcada por mediações sociais, econômicas e culturais.

Dessa forma, Bragança (2012) ressalta a importância da formação docente na perspectiva de observar o professor como sujeito histórico que faz parte de uma rede de interdependência. Nela acontece a produção e o compartilhamento do conhecimento através destas interações. Sendo assim, considera a formação como um processo interior, pois há mudança acontece quando o sujeito permite que conhecimento e experiências pessoais se unam.

Nesta perspectiva, a formação docente ganha potencialidade emancipadora, pois ao trazer à tona as memórias e as narrativas de professores nasce a oportunidade de refletir,

modificar e práticas exercidas pelos professores, além de procurar novas práticas e maneiras de ensinar. Além disso, gera a possibilidade de dar novos significados e interpretações as experiências formativas e trazer reflexões às trajetórias pessoais e profissionais. De modo que a potencialidade da emancipação pode alcançar transformações que vão além da rede de interdependência, atingindo um espaço mais amplo em uma perspectiva social.

A partir da "viragem" apresentada anteriormente ocorrida na década de 1980, elementos como a pesquisa (auto)biográfica, as Histórias de vida ganham mais espaço nas pesquisas acadêmicas sendo utilizadas como aportes de referência teórica e metodológica. Notamos durante nosso levantamento que as autoras em seus escritos reúnem exemplos acerca do trabalho desenvolvido nesta perspectiva, em que a construção do conhecimento pode ser uma ferramenta de mudança na formação docente e discente. Elas utilizam a memória, a ação de rememorar como ferramenta formativa e de mudança.

Passeggi (2012:75) concebe um olhar diferente para o memorial autobiográfico ao trabalhá-lo com seu grupo de alunos e realizar sua pesquisa a partir da perspectiva que: "é uma narrativa reflexiva, pois democratiza a escrita memorialística e a autoria. Possibilita também ter consciência de sua memória. E a noção do tempo em perceber a experiência e a aprendizagem na vida". E por também acreditar que o esforço em escrever sobre si traz questionamentos e discussões acerca da identidade narrativa (conceito abordado pela autora à luz de Ricouer) e o exercício de rememoração. Tais elementos agregam um pouco de subjetividade a esta escrita (que para fins acadêmicos necessita ser objetiva), que por sua vez, contribui para a renovação dos métodos das pesquisas.

O fio da rememoração também presente em Bragança (2012:61), obtém outros sentidos, pois, é observado sob a perspectiva da autoformação. Inês Bragança assinala o estudo biográfico a partir de seu trabalho com 12 professoras no qual o destaque para anarrativa está em que o"sujeito se apropria da própria vida como processo formativo e reivindica para si a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação de sua trajetória pessoal/profissional".

A rememoração como 'projeto' de autoformação, também está no trabalho de Tavares (2012) quando ao resgatar as memórias de alunos gonçalenses se direciona o olhar para a questão do local e sua relação com o global/mundial. Além disso, busca-se dialogar com as vozes junto com as forças sociais, para intervir de forma mais ativa, para produzir outra

urbanidade nas palavras de Maria Teresa Tavares que leva em consideração o “aprender a cidade através da leitura da cidade”.

No exercício de rememorar entraram em cena aspectos que precisavam ser trabalhados e que apresentavam a concepção de sociedade e de homem defendidos pela autora, uma concepção humanista e emancipadora através da leitura dos discursos dos moradores sobre a cidade e a questão do estigma de morar em São Gonçalo.

Abrahão (2007) trabalha o exercício de rememoração de forma similar ao trabalho de Bragança (2012) também analisando a trajetória de 12 professores. Em sua pesquisa enfoca três categorias – Formação, Vida Profissional, Construção de Identidade e outras subcategorias, visto que, se preocupa com um processo reconstrutivo de memória pelo qual destaca a importância da formação autorreflexiva, conforme cita: “Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (e da) construção identitária de cada educador”. (ABRAHÃO, 2007,173).

O trabalho de ambas coaduna a visão de que as histórias de vida ajudam, assim, a compreender o processo identitário dos professores situado no contexto sócio-histórico, através da articulação entre as dimensões pessoal, profissional e social no curso do tempo. Ou seja, estabelece-se uma relação na qual cada história individual também é coletiva, como indica Bragança (2007:67), “a prática da narrativa de vida como possibilidade de partilha e compreensão do próprio sentido da existência e da história social está colocada no contexto amplo como movimento humano”.

Para a autora estabelece-se uma relação na qual cada história individual também é coletiva a partir da escrita dos memoriais. A autora em sua pesquisa busca através de um viés por ela chamado “Investigação-Formação”, compreender por meio da (re)elaboração oral e escrita inicialmente individual e em seguida coletiva os percursos de formação dos profissionais e o que eles entendem por formação.

As contribuições de Inês Bragança (2012:32), que nos apresenta aspectos que nos fazem pensar a construção da docência ao sinalizar a relação entre a vida e a formação docente.Ou seja, nela há uma multiplicidade de ações e vivências que vão tecendo o ofício docente, dentre os quais: “a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal/ de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras”.

Neste sentido, nos traz a compreensão de que a dimensão particular presente nos ‘acontecimentos biográficos’ se articulam com a dimensão coletiva ao longo desta construção

do ofício de professor. Além disso, destaca a autora que neste movimento de tecer a profissão, há a necessidade de fortalecer a potência, especialmente referente aos processos formativos, já que quando os sujeitos se mobilizam, reside ali "determinadas formas de ser e estar na vida e na docência".

São os sonhos, os projetos, as crenças e as convicções que estão presentes em momentos históricos e em contextos diversificados que estão presentes nesta construção. Desta forma, Bragança (2012) critica a formação que é descolada da vida, que se apresenta fragmentada, visto que esta não é capaz de atingir à escola, os alunos. Se a formação não carrega elementos como as complexidades existenciais ela se afasta do cotidiano das escolas, apresenta a dificuldade em 'tocar os sujeitos', em incentivar neles a mudança.

Assim defende à luz de Paulo Freire (1992) uma formação pautada em uma 'epistemologia mais humana, mais sensível e dialógica', assim como, um compartilhamento maior da 'incorporação dialética da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação'. (BRAGANÇA, 2012:32). Neste caminho dos docentes em formação, na luta por romper o estabelecido, se situa a importância neste processo do papel da memória e da narração.

Assinala Inês Bragança que a memória carrega consigo um acúmulo das experiências sociais e pessoais de um docente. Este movimento em sua visão apresenta-se na perspectiva do trabalho com as histórias de vida, no qual, o que importa não é a rapidez em que ocorreu a formação ou os fatos vividos, mas sim, dá importância ao processo, à formação e construção de saberes. Tece tais considerações à luz de Benjamin (1993), em que o autor enfatiza o 'sentido mais humano, existencial e partilhado'. E sobre a narração indica que este é um caminho para partilhar e recriar experiências plenas que se desenvolvem no âmbito coletivo.

Metodologia no trabalho autobiográfico

Nesta parte faremos um apanhado metodológico de como os grupos de pesquisa estudados realizam as pesquisas e produzem dados a respeito do trabalho com narrativas. Segundo Abrahão (2003) trabalhar com narrativas não é apenas recolher objetos ou condutas diversas, em contextos diferentes e sim, participar na elaboração de uma memória que se quer transmitir a partir do pleito de um pesquisador.

Para Abrahão (2003) as pesquisas autobiográficas ganham destaque, pois consideram as narrativas como um instrumento de coleta de informações. A autora estabelece a tese de que a memória do narrador (reconstrutiva da significação de suas vivências) e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisador são elementos que se ligam e complementam para melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, tanto na perspectiva pessoal/ social do narrador, como na perspectiva contextual, da qual essa individualidade é produto/ produtora.

Ao estudar destacados educadores rio-grandenses[77] Abrahão (2003), afirma que esse exercício permitiu diversos esforços de generalização analítica, em especial no que diz respeito à formação, profissionalização e construção identitária do professor, como sujeito e como profissional.

Segundo a autora, esses resultados deram suporte à produção de informações correntes que ultrapassam a visão positivista, em que as Histórias de Vida são entendidas como um documento positivo em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, desde que as Histórias de Vida são vistas como indicativo de um dado momento no tempo passado (ABRAHÃO, 2003:81).

Em relação ao suporte teórico da metodologia empregada, a autora afirma que a produção ultrapassou também a visão interacionista, mediante a qual o que realmente importa é a construção dual de conjunturas no procedimento de produção de relatos. O que permitiu abstrair da reflexão, o contexto dos próprios enunciados, esquecendo assim, de fazer vir à tona a conjunção das relações macro-sócio-político-culturais e econômicas perpassando a situação de interação na qual a História de Vida adquire sentido.

Abrahão (2003) afirma, que a perspectiva adotada por ela para o trabalho com as Histórias de Vida, foi o de *caráter dialético*, segundo a qual essas histórias são entendidas como inseridas em um sistema, de tal modo que, sem serem desprendidas do momento da enunciação ou do enunciado, são tratadas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem desde dentro dos condicionantes micro e macro-estruturais do sistema social. (p.82).

O procedimento de análise adotado por Abrahão (2003) é chamado por ela de compreensão do contexto. Conforme a autora esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura

[77] Abrahão se refere a pesquisa realizada por ela em 2001 intitulada: Identidade e Profissionalização Docente: Narrativas na primeira pessoa, publicada em livro no mesmo ano.

amostral de uma história, de acordo com o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos camuflados, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que é construído *pari passu*, diuturnamente. (p.82).

Para compreender o contexto, Santamarina e Marinas (1994) *apud* Abrahão (2003) afirmam que são necessários três planos da compreensão do contexto: o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista, estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa – relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão. A compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos "re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais" das histórias (ABRAHÃO, 2007: 169)".

Abrahão (2003) destaca ainda alguns aspectos observados em suas pesquisas sobre a reconstrutividade da memória. A autora destaca uma *memória não intencionalmente seletiva*, onde os entrevistados narravam fatos, pessoas, relações, situações a que tinham atribuído significado relevante no momento em que vivenciaram. Encontrados também no relato de narradores com avançada idade.

A segunda expressão da memória seletiva segundo Abrahão (2003) se dava quando o narrador intencionalmente selecionava informações para não lembrar fatos desagradáveis, ou que lhes causavam profunda dor. Ou ainda quando o narrador tinha intenção de agradar, falava o que o interlocutor gostaria de escutar.

Outra expressão reconstrutiva de acordo com a autora ficava evidente quando o narrador realmente ressignificava o fato no momento da enunciação. Havia também o que a Abrahão denominou de "Memórias de vida compartida", que consiste no fato da pessoa-fonte, ao narrar a trajetória de outro personagem, imbricar a própria trajetória no relato.

Histórias de vida: considerações parciais

Como dissemos, esse trabalho encontra-se em construção, já que fazemos parte de um grupo maior, mas mesmo assim podemos traçar algumas considerações. Ao analisarmos os

grupos, em especial o GRUPODOCI, percebemos que o trabalho do mesmo, destacando as produções da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que visa proporcionar visibilidade às Histórias de Vida, com a inclusiva história profissional de professores de suas respectivas regiões, buscando a compreensão das relações educativas e de construção de identidades que ocorreram ou ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores.

A proposta teórico metodológica adotada na produção dos trabalhos pretenderam construir um conhecimento privilegiado sobre a profissionalização do educador trazendo aportes das histórias contextualizadas de educadores na dimensão não só pessoal, mas também nas demais dimensões, principalmente na profissional e sócio política.

O pensamento e a prática pedagógica dos profissionais investigados se mostraram essenciais a produção da história da educação, à medida que suas Histórias de Vida deixaram aflorar aspectos de sua formação, que foi realizada muitas vezes nos percursos de vida desses educadores.

Essas experiências e Histórias de Vidas, segundo os trabalhos por nós analisados, mostraram um potencial para a construção de propostas expressivas para a formação docente e para a profissionalização dos professores à medida que permitiram não só a reflexão voltada para o passado, mas a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivos e transformadores de sua própria prática.

Os pesquisadores mesmo considerando os riscos de se utilizar a memória reconstrutiva, por definição e como única fonte de análise, utilizaram da triangulação de fontes com a História de Vida de relatos cruzados. Atividade essa que permitiu um entendimento mais orgânico, não só das personalidades em estudo como, do contexto educacional do local do qual esses indivíduos foram produtos ou produtores.

E para encerrar utilizaremos os dizeres de Bueno (2002) para levantar uma questão ainda a ser pensada para futuras pesquisas. Segundo a autora em função de os estudos com histórias de vida terem surgido, na área de educação, como uma busca de alternativas para se produzir outro tipo de conhecimento sobre o professor e sobre suas práticas docentes, as propostas nessa direção têm-se manifestado sob modalidades as mais variadas, e com perspectivas metodológicas e objetivos também diversos.

Essa diversidade tem trazido dificuldades para se proceder a categorizações das produções já existentes. Bueno (2002) destaca os esforços de Antônio Nóvoa, que chegou a

uma sistematização que agrupa nove tipos de estudos a partir de dois eixos: objetivos e dimensões. Outro ponto destacado por Bueno (2002) refere-se as potencialidades, a respeito dos estudos sobre histórias de vida e autobiografias de professores, especificamente aquelas relacionadas às experiências de ensino e de vida profissional específicas das mulheres.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Profissionalização docente e identidade – a invenção de si**. Educação. Porto Alegre/RS, ano 30, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

_____. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Revista da Educação. ASPHE/FAE/UFPel,** Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. de 2003.

BRAGANÇA, Inês. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: **Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente**. Niterói: Intertexto, 2016.

BRAGANÇA, Inês F. de S. **História de vida e formação de professores: reflexões sobre um caminho de investigação.** In: ARAÚJO, Mairce da S. e MORAIS, Jacqueline de F. dos S. (Org.). Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: FAPERJ EdUERJ, 2012 p.59-74.

BRAGANÇA, Inês. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais: uma questão autobiográfica em educação.** In: ARAÚJO, Mairce da S. e MORAIS, Jacqueline de F. dos S. (Org.). Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: FAPERJ EdUERJ, 2012 p.75-96.

TAVARES, Maria Teresa Goudard. Por que o local? A cidade como possibilidade de compreensão da memória escolar e da história gonçalenses. In: ARAÚJO, Mairce da S. e MORAIS, Jacqueline de F. dos S. (Org.). **Vozes da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias.** Rio de Janeiro: FAPERJ EdUERJ, 2012, pp.283-304

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Eu, Professora: uma Narrativa autobiográfica.** Linhas Críticas, vol. 16, núm. 30, janeiro-julho, 2010, pp. 183-191. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.

O ENFERMEIRO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

João Paulo Soares Fonseca

Universidade Vale do Rio Verde - UninCor

E-mail: jppousoalto@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida junto aos enfermeiros que atuam, como docentes, em instituições de ensino superior localizadas na região sul de Minas Gerais. Objetivou investigar a formação desses docentes (específica e pedagógica) estabelecendo possíveis relações com a atuação docente. A investigação se constituiu de questionários, enviados para todos os docentes que atuam na região, tendo respondido quarenta e um docentes. Constatou-se que a entrada na carreira docente se deu, em muitos casos, simultânea ao início da atuação na enfermagem; muitos docentes têm formação pedagógica e a consideram importante para a docência; os participantes da pesquisa também afirmaram que a docência tem se constituído na/da relação com a experiência profissional em contextos de Saúde; os profissionais disseram ainda da história e da trajetória, de reflexões sobre a formação e a atuação profissional.

INTRODUÇÃO

Os profissionais da enfermagem, cuja formação inicial está voltada à área da assistência à Saúde, têm assumido a docência em cursos de ensino técnico e superior, o que tem levado às reflexões sobre as concepções e práticas desses enfermeiros enquanto docentes nesses cursos. Por um lado, é preciso considerar, em muitos casos, a ausência da formação pedagógica; por outro, cabe refletir sobre o lugar que o exercício profissional em Enfermagem tem na construção dos saberes e práticas docentes.

Este texto apresenta pesquisa que objetivou investigar a formação do enfermeiro que assume a docência no ensino superior, buscando levantar dados acerca da formação desses profissionais (específica e pedagógica) estabelecendo possíveis relações entre essa formação e a atuação docente. As questões que guiaram a investigação foram: como se constituem os conhecimentos acerca da docência de enfermeiros que assumem a sala de aula no ensino

superior? Há relação entre conhecimentos do exercício profissional e a docência? Qual o papel da formação pedagógica?

A investigação, de abordagem quantitativa-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993) foi desenvolvida com profissionais que atuam em instituições de ensino superior localizadas no sul de Minas Gerais e teve como encaminhamento estudo exploratório-descritivo, organizado em duas fases. Na primeira, foi enviado questionário elaborado pelos pesquisadores para profissionais que atuam em instituições da região (primeira fase da pesquisa), tendo respondido quarenta e um Enfermeiros. Na segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo menor de docentes. O que se apresenta neste texto, um recorte da referida pesquisa, se refere às respostas do questionário.

O ENFERMEIRO DOCENTE: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Masetto (2012), um grande problema que enfrentamos atualmente com relação aos professores universitários são as mudanças sociais e a falta de formação pedagógica e muitos deles desenvolvem uma didática, ao longo dos anos, fazendo da sala de aula "seu laboratório". Para Behrens (2012) o simples transmitir do conteúdo já não é suficiente; a reprodução de um molde - "escute, leia, decore e repita" - já não cabe nas mudanças necessárias ao ensino superior.

Vivemos em uma sociedade em que tudo é informação, portanto torna-se imperecível que o docente acompanhe as transformações sociais, não na velocidade das máquinas, pois isso não seria possível, mas abandonando formas sedimentadas por um passado significativo e importante que serviu de base para a construção e formação, mas que já não lhe serve e até mesmo atrapalhando a evolução do profissional e da própria instituição (CECILLINI, 2010).

Na Enfermagem, por ser uma profissão que tem como atuação primeira a assistência à Saúde, os profissionais se dirigem ao trabalho em hospitais e clínicas, públicas e particulares, além de centros de saúde direcionados ao atendimento das famílias por meio de ações e programas. A formação, atualmente, se dá por meio do Bacharelado, contudo muitos profissionais optam pela pesquisa e pela docência, exercendo-a em cursos específicos (de nível médio e no ensino superior) e afins. Esse fato trouxe para a profissão a discussão da formação para a docência, o que não tem se dado de forma isolada da discussão da própria profissão.

A formação do enfermeiro atuando como docente deve ser consolidada, com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos (SOUZA, 2013; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Tardif (2000) repensa a formação dos professores levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano, reconhecendo o professor como um profissional produtor de saberes. Entende o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores; disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e as experiências, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados. Ainda considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente.

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: DESCRIÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico são apresentados os resultados produzidos a partir do questionário elaborado e enviado aos Enfermeiros via Formulário Google Docs. O questionário foi construído pelo pesquisador com base nos objetivos da pesquisa; e composto por questões abertas e de uma questão fechada que se dirigem às temáticas da atuação e da formação profissional. Busca, também, compreender a concepção do profissional acerca da sua atuação profissional, em especial, sobre a relação entre ser professor e enfermeiro.

Dos 41 sujeitos respondentes 33 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Em relação à idade destes profissionais, 7.3% estão na faixa de 20 a 30 anos, 36.6 % entre 31 a 40 anos, 26.8% entre 41 a 50 anos e 29.3% acima de 51 anos. Já em relação à formação acadêmica, 22% dos sujeitos têm Especialização, 48.8% possuem Mestrado e 29.2% Doutorado, o que sugere, por um lado, a busca pela continuidade da formação e aprimoramento profissional e, por outro, uma possível respostas às solicitações do MEC para o ensino superior. Outro ponto a se destacar no questionário é referente à segunda graduação, além da Enfermagem, sendo

observados os seguintes cursos: Ciências Biológicas, Farmácia, Biologia, Pedagogia e Normal Superior.

Ainda, em relação à formação profissional, os resultados apresentados, na Tabela 1, referem-se ao ano de conclusão da graduação.

Tabela 1 – Ano de conclusão da Graduação

Conclusão graduação	Anos	Nº sujeito	%
1975 a 1985	30 a 40	10	24%
1986 a 1996	19 a 29	13	32%
1997 a 2007	08 a 18	15	37%
2008 a 2015	Até 07	03	7%
		41	100%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que 24% dos docentes que responderam o questionário (dez professores) formaram entre os anos 1975 a 1985, completando tempo de formado de 30 a 40 anos; 32% (treze professores) formaram entre os anos 1986 a 1996, com 19 a 29 anos de formado; 37% dos docentes (quinze professores) formaram entre os anos 1997 a 2007, completando o tempo de formado de 08 a 18 anos e 7% (três professores) formaram entre os anos 2008 a 2015, tendo até 7 anos de formado. Observa–se que os profissionais com mais tempo de formados concluíram a Graduação, nos anos de 1977 (um sujeito) e 1979 (quatro sujeitos), assim como os profissionais com menor tempo se formaram em 2010 (um sujeito) e

2011 (dois sujeitos) da pesquisa. Já quanto ao tempo de atuação como Enfermeiro, a Tabela 2, apresentada na sequência, indica:

Tabela 2 – Atuação profissional como enfermeiro.

Anos	Nº sujeito	%
30 a 40	07	17%
19 a 29	10	24.5%
08 a 18	14	34%
Até 07	05	12%
Nunca	02	5%
Não Respondeu	01	2.5%
Somente como supervisores estágio	02	5%
Total	41	100%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2015

Os dados apresentados na Tabela 2 indicam que 17% dos docentes pesquisados (sete) atuam na Assistência como Enfermeiro entre 30 a 40 anos, 24.5% (dez) responderam que atuam como enfermeiro de 19 a 29 anos, 34% (catorze) responderam que atuaram de 08 a 88 anos, 12% (cinco) responderam que atuam há 7 anos ou menos. Ainda: 5% (dois) Enfermeiros afirmaram que nunca atuaram na área da assistência, 2.5% (um) Enfermeiro não respondeu a este item do questionário e 5% (dois) responderam que atuaram somente como supervisores de estágio.

Os resultados apresentados na Tabela 3 se referem ao tempo de atuação como docentes.

Tabela 3 – Atuação profissional como Docente.

Anos	Nº sujeito	%
30 a 40	03	7%
19 a 29	12	29.5%
08 a 18	19	46.5%
Até 07	07	17%
	41	100%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 3 indicam que 7% (três professores respondentes) atuam na docência de 30 a 40 anos, 29.5% (doze professores) atuam na docência de 19 a 29 anos, 46.5% (dezenove professores) atuam na docência de 08 a 18 anos e 17% (sete professores) atuam na docência há sete anos ou menos. Os resultados apresentados na Tabela 4 referem-se ao tempo de atuação como docentes no ensino superior.

Tabela 4 – Atuação como Docente Ensino Superior

Anos	Nº sujeito	%
30 a 40	02	4.9%
19 a 29	12	29.2%
08 a 18	17	41.5%
Até 07	10	24.4%
	41	100%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam que 4.9% (dois professores respondentes) atuam na docência de 30 a 40 anos, 29.2% (doze professores) atuam docência de 19 a 29 anos, 41.5% (dezessete professores) atuam docência de 08 a 18 anos e 24.4% (dez professores) atuam na docência há 7 anos ou menos.

Dos 41 respondentes 68.3% já atuaram em curso de nível médio (técnico em enfermagem) e 31.7% não, indicando, provavelmente, que iniciaram suas atividades como professores de nível superior (na Graduação em Enfermagem).

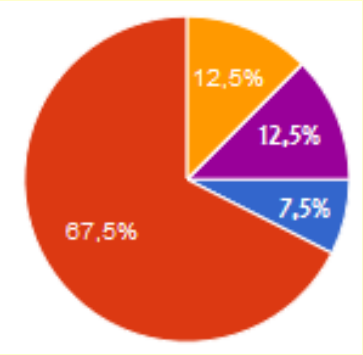
Perguntou-se se também a esse Enfermeiro que assumiu a docência se possuía algum tipo de formação pedagógica. Dos respondentes 63.4% possuem algum tipo de formação pedagógica e 36.6% não. Pontua-se que a formação pedagógica permite ao professor olhar para sua própria prática pedagógica, propiciando, assim, sua reestruturação (JUNGES; BEHRENS, 2015). Ainda, segundo as autoras, a docência universitária exige que o professor vá além da sua formação específica, ao buscar o conhecimento em fundamentos pedagógicos.

Porém, não se pode considerar este como o único conhecimento necessário à docência, no que também contribui a própria experiência profissional. Além disso, a formação pedagógica não pode ser engessada em conhecimentos dissociados da realidade. Segundo Tardif (2000), o saber profissional se constitui pela construção cotidiana e pela reflexão sobre seu trabalho diário; é um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (p.54).

Além disso, conforme Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), para se tornar um professor é necessário que este profissional tenha vivência da prática na área específica em que ele leciona. Ainda, segundo os autores, a formação desse enfermeiro e docente requer rever continuamente a prática desenvolvida, considerando-o assim como um pesquisador. Para Nóvoa (1999, p 23), o aprender permanente em sua rotina é essencial para a formação. O docente se constitui pela construção cotidiana e pela reflexão sobre o trabalho diário.

O Gráfico 5 apresenta os motivos da escolha pela docência, sendo que para 7.5% (três sujeitos) está relacionado ao financeiro, para 67.5% (vinte e sete sujeitos) está relacionado ao interesse pela área, para 12.5% (cinco sujeitos) se refere à diversificação de atividades e para outros 12.5% (cinco sujeitos) é outro o motivo/escolha pela docência.

Gráfico 5 – Motivo da escolha pela docência:

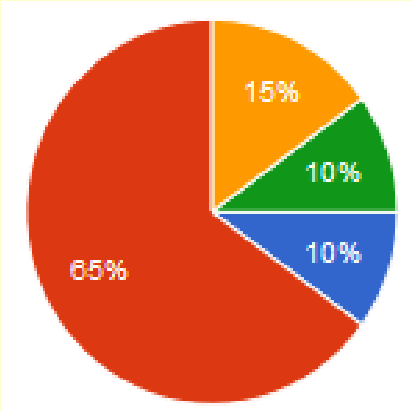


Financeiro	3	7.5%
Interesse pela área	27	67.5%
Diversificação de atividades	5	12.5%
Experiência anterior	0	0%
Outros	5	12.5%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Em relação ao motivo da escolha pela docência no ensino superior; 10% (quatro sujeitos) dos respondentes indicou que está relacionados ao financeiro, 65% (vinte e seis) relacionados ao interesse nesse nível de ensino, 15% (seis sujeitos) buscam a pesquisa e 10% (quatro sujeitos) afirmou ser outro o motivo da escolha.

Gráfico 6 – Motivo da escolha pela docência no Ensino Superior:



Financeiro	4	10%
Interesse nesse nível de ensino	26	65%
Busca a pesquisa	6	15%
Outros	4	10%

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, 2015.

Para Masetto (2012), a docência no ensino superior requer uma atenção especial, pois o docente tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Esse docente deve assumir seu papel com profissionalismo, semelhante a qualquer outra profissão, assim como deve ter interesse pela área da docência, servindo como facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Em relação à percepção dos respondentes sobre “o que é ser Professor/ Enfermeiro” (questão 12 do questionário), o objetivo dos pesquisadores foi identificar a percepção dos

docentes acerca da relação entre a docência e a enfermagem, relação essa que foi indicada, na construção da questão pela barra entre os termos Professor e Enfermeiro. A análise das respostas a essa questão foi realizada visando a emergência de temas e subtemas que foram agrupados em:

TEMA 1: "CONHECIMENTO"

O primeiro tema define, na percepção dos docentes, a atuação do Professor/Enfermeiro na relação com o conhecimento, seja pela transmissão, seja por se colocarem como mediadores na construção do conhecimento, seja por entenderem que a construção do conhecimento pode propiciar uma transformação. Este tema tem como referência o olhar desse docente sobre e para o aluno, uma vez que as respostas dizem dessa relação e, a partir dela, explicam e definem "conhecimento".

As respostas apresentadas na sequência indicam a ideia de ensino como reprodução, voltado a "passar um conteúdo" e a transmitir um conhecido recebido anteriormente.

> "[...] "Ser Professor é transmitir conhecimento interagindo com sujeito/aluno" [DQ178]
> "[...] "Conhecimento" [DQ6].

Saviani (1997 a; 1997b) nos mostra que, na educação, a chamada pedagogia tradicional se refere ao professor como um transmissor de conteúdo e aos alunos como aqueles que absorvem o que lhes foi passado. Observa–se, também, que, conforme o descrito por Costa (2009, p 15), a transmissão, tem como atribuição conduzir, inserir os sujeitos em uma cultura dada, porém sem o exercício da liberdade e da autonomia de transformar essa cultura.

Já as respostas que seguem dizem de um ensino e conhecimento que se apóia na ideia de uma mediação. O Professor/Enfermeiro é tido como um intermediador entre o aluno e conhecimento.

> "[...] "É ser facilitador do processo ensino-aprendizagem na área de Enfermagem" [DQ2].
> "[...] "Compartilhar conhecimentos" [DQ27].

[78] Os trechos dos questionários serão identificados por D de Docente, seguido da letra Q relacionado a Questionário, acompanhado da descrição de um número relacionado a ordem dos docentes que respondentes dos mesmos.

Segundo Saviani (1997a), o professor pode ser uma ponte para viabilizar a construção do conhecimento pelos alunos. Para Bulgraen (2010), o professor deve atuar de maneira a mediar o conhecimento de forma a despertar no aluno os saberes escolares em interação como outro e não apenas receber, passivamente, a informação. Segundo Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), o professor como mediador é um desafiador, pois é necessário buscar conciliar os interesses, os recursos, as técnicas para ministrar as aulas. Ainda, segundo os autores, o Professor/Enfermeiro deve deter conhecimento científico da área, assim como deve interagir com os alunos, facilitando o ensino e aprendizagem, vivenciando situações do seu cotidiano.

Já as respostas apresentadas abaixo indicam o ensino e o conhecimento como meio de transformação.

> [...] "Ser professor, especificamente na área da Saúde, é buscar a arte de ensinar com excelência e dedicação, pensando sempre na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, que busquem o bem estar do ser humano (paciente em si) de forma holística" [DQ18].
> [...] "É ter a possibilidade de desenvolver umas das qualidades nobres do ser humano que é a partilha. Dividir conhecimento e experiência, focando no ensino/aprendizagem é uma tarefa difícil na atualidade em que os valores estão individualizados, e por vezes distorcidos. No entanto, é a única maneira de garantirmos um futuro melhor para a humanidade. Indo um pouco mais além, é através do estudo/ensino é que se possibilita transformar o mundo num lugar melhor, menos sofrido e o professor tem papel primordial neste processo" [DQ26].

TEMA 2: "RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL".

Neste tema foram reunidas as respostas dos docentes que, ao responder "o que é ser Professor/Enfermeiro", disseram da relação com o outro, nesse caso, da relação com o aluno. Essa relação está pautada na troca e no aprendizado do aluno com o professor e essas trocas se dirigem ao conhecimento da Enfermagem. As respostas apresentadas, na sequência, exemplificam essa relação professor/aluno:

> [...] "Modelo, formador de opinião" [DQ3].
> [...] "É chegar dentro de uma sala de aula e dar o seu melhor e perceber que no final você contribuiu para o processo de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, conhecimento técnico e científico. É perceber que você contribuiu com uma parcela do profissional que ele se tornou. Ser Professor/Enfermeiro é amanhã você se tornar aluno daquela que um dia você ensinou, caminhou junto, ajudou a dar os primeiros passos e conduziu ao primeiro encontro" [DQ13].
> [...] "Possuir sensibilidade e capacidade técnico-científica para incentivar a reflexão de seus clientes/alunos no aprendizado de novos fundamentos conceituais e habilidades atreladas à profissão" [DQ15].

Os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros

e mesmo aprender com os outros, inclusive, com seus próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior (MASETTO, 2003, p.14).

> [...]. "Ser enfermeiro é um desafio diário. É um desafio se manter atualizado para preparar a melhor aula, com a melhor estratégia de ensino aprendizagem que seu aluno pode ter. É um desafio tentar fazer pesquisa e adensar o conhecimento científico de sua área sem apoio financeiro dos órgãos de fomento ou apoio institucional de sua unidade acadêmica. É um desafio conciliar o tempo para fazer extensão e não perder o vínculo com a realidade, para além das práticas propostas no seu plano de ensino e de estágio. É um desafio ainda compor comissões administrativas e tentar tampar os buracos pela falta de funcionários capacitados na administração pública federal. É um desafio você se qualificar, com pouco apoio institucional, se comprometendo financeiramente, psicologicamente, fisicamente e socialmente, de forma a perder o lazer e momentos importantes com a família. É um desafio manter o foco da importância da docência quando você é desrespeitado pelo aluno que acha que não tem que seguir regras e quem tem todos os direitos e quase nada de deveres. É um desafio você ir para o campo de práticas e notar que o Enfermeiro do serviço se esqueceu que para ele estar ali, já teve vários professores. Enfim, ser professor é um desafio, uma corrida de obstáculos, é ser um visionário, mesmo sem conseguir muitas vezes enxergar o produto do seu trabalho" [DQ32].

Para Tardif (2000), seu trabalho diário lhe constitui o ser professor, a prática cotidiana, os saberes, a formação profissional, isso constitui um professor.

Para Rodrigues; Mendes Sobrinho (2007), a formação como processo de reflexão envolve o exame constante das próprias experiências, o diálogo crítico com as teorias pedagógicas e o reconhecimento de que a postura reflexiva deve marcar o trabalho docente. Portanto precisa ser explorada, no processo de formação do professor, uma vez que favorece a construção da autonomia para identificar e superar as dificuldades do cotidiano.

TEMA 3 – "TEMA 3 – "EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: DOCÊNCIA E ASSISTÊNCIA EM ENFERMAGEM".

Neste terceiro tema estão as respostas dos docentes que relacionaram o conhecimento a ser ensinado, e sua atuação na docência, com a prática da assistência em Enfermagem, dando destaque, nessa relação, à teoria e à prática. Nas respostas dos professores, observa-se uma estreita vinculação entre ensinar e assistir, o que pode ser uma característica da profissão, conforme se apresenta nas respostas na sequência.

> [...] "Sou apenas professor. O profissional enfermeiro é um eterno educador, cabendo a ele o contínuo educar em saúde, conscientizando o paciente quanto às mudanças de comportamentos e atitudes que visem à sua qualidade de vida. O enfermeiro é também o responsável pela capacitação dos seus auxiliares no aperfeiçoamento da assistência de enfermagem" [DQ4].

> [...] "Oportunidade de contribuir para formação de profissionais da área. Gosto de enfermagem e de ensinar enfermagem. Nunca busquei ser professora, mas na profissão de enfermagem sempre fui professora, ensinando pacientes, família, comunidades, técnicos, auxiliares e enfermeiros. Meu primeiro contato com o ensino foi enquanto acadêmica no Projeto Rondon, onde ministrei um curso de atendente de enfermagem. Daí para frente o ensino permeou minha vida profissional. Trabalhei na assistência também. Logo após formada, fui convidada a ser professora em cursos de auxiliares e técnicos de enfermagem, pela escassez de professor/enfermeiro, o que fiz com muito prazer. E estou como professora de enfermagem na graduação desde a criação do Curso na Universidade da cidade onde resíduo. Me sinto realizada em participar do processo ensino aprendizagem. Ser professor é aprender junto É buscar sempre e estar sempre atualizada. É ser cuidadora e ensinar a cuidar. É ser pesquisadora para contribuir com novos avanços na enfermagem. É ser responsável por promover a saúde duplamente, tendo de assistir na promoção da saúde e ensinar assistir. Nunca buscaria ser professora pelo simples fato de aptidão para ser professora. Mas sendo enfermeira senti necessidade de ser professora para ensinar a profissão e assim me sinto bem e realizada em ser professora de enfermagem, pois participei do processo ensino/aprendizagem e também da assistência" [DQ08].

> [...] "É contribuir para que mudanças na área da educação e, especificamente da Enfermagem, sejam realizadas para que nossos pacientes sejam melhores assistidos" [DQ19].

Os professores demonstraram uma estreita relação entre sua atuação profissional na Enfermagem e o que ensinam no ensino superior.

> [...] "É ter a oportunidade de atuar na assistência de Enfermagem, por meio de práticas e estágios, e poder trabalhar no ensino e na produção de conhecimento" [DQ07].
> [...] "Possibilita desenvolver o processo ensino-aprendizagem articulando teoria e prática, problematizando as situações encontradas nas práxis, estimulando o exercício da reflexão-ação, da reflexão da reflexão- ação" [DQ09].
> [...] "Ser enfermeiro é viver no limite do conhecimento e da execução ao processo saúde - doença Ser professor é aplicar o conhecimento teórico e prático, experiências vividas para melhor entendimento do acadêmico" [DQ14].
> [...] "Ser professor enfermeira para mim é muito importante porque ensino a profissão que já exerci. E isso é já foi comentado pelos alunos" [DQ28].

Tardif (2011) afirma que repensar a formação dos professores é levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano, reconhecendo o professor como um profissional produtor de saberes. Entende o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da: formação profissional, transmitido pelas instituições de formação de professores; disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e os experiências, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados. Ainda considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente.

Nos itens abaixo, os docentes abordam, pela descrição dos professores/enfermeiros, a sua realização na profissão seja ela docente ou assistencial.

> [...] “Pra mim é uma boa oportunidade profissional, considerando as opções de jornada de trabalho e remuneração da categoria no mercado” [DQ10].
> [...] “Minha realização profissional” [DQ30].
> [...] “Realização pessoal e atualização constante em decorrência dos desafios do dia a dia” [DQ40].

A formação do docente enfermeiro precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana considerando o professor como um pesquisador da própria prática. Sendo de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação continuada voltados para a docência, que considerem a reflexão sobre a prática, a universidade como o lócus de formação, o coletivo e o saber experiencial (Rodrigues; Mendes Sobrinho, 2007).

Para Nóvoa (1999), a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. O autor ainda afirma que a valorização dos paradigmas de formação é importante que promovam a preparação de professores reflexivos, assumindo, assim, a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs investigar a formação pessoal e pedagógica do professor que assume a docência, nesse caso, em instituições de ensino superior. Objetiva também, conhecer como se buscam qualificações profissionais (específica e pedagógica) e se estabelece uma relação entre esta formação e a atuação docente

A pesquisa contou com 41 enfermeiros docentes do ensino superior na região do sul de Minas Gerais. Observou-se após aplicação do questionário ser uma profissão com predominância do sexo feminino e com uma faixa etária variada entre docentes. Foi apontado no item formação profissional uma predominância na formação de doutores e mestres, chegamos a quase 80% desses sujeitos, este fato sugere um aprimoramento profissional desses docentes.

Dos sujeitos pesquisados que entram na docência, e notório, quase que simultânea a da atuação na assistência juntamente com a docência; outro ponto destaque e a formação complementar na área pedagógica. Sendo que alguns dos docentes possuem esta formação na área pedagógica e a consideram importante para a carreira docência; outra afirmação refere-se

à experiência profissional, sendo este, um importante instrumento para docência em enfermagem. E importante que a prática pedagógica do enfermeiro docente deve passar por um processo contínuo de reflexão e (re)facção já que essa postura promove uma prática capaz de modificar o contexto educacional do ensino de Enfermagem.

O questionário foi composto de questões discursivas, sendo o foco o Professor/Enfermeiro, nesta perspectiva observa-se que o respondente identifica a docência como um mediador e transformador. Além disso, salienta a importância da formação critica reflexiva como poder de construção do ensino aprendizagem.

Neste mesmo item uns dos pontos em destaque são os docentes que relacionam o conhecimento a ser ensinado e sua atuação na docência, com a prática da assistência em Enfermagem, dando destaque, nessa relação, à teoria e à prática. Nas respostas dos professores, observa-se uma estreita vinculação entre ensinar e assistir, o que pode ser uma característica da profissão, conforme se apresenta nas respostas na sequência. No estudo observou –se que os professores demonstraram uma estreita relação entre sua atuação profissional na Enfermagem e o que ensinam no ensino superior.

Até o momento e através dos dados coletados percebemos a importância em se acreditar no processo de transformação do ensino de enfermagem. A formação do docente precisa ser redirecionada de forma que esteja baseada na reflexão sobre a prática cotidiana considerando o professor como um pesquisador da própria prática, tendo como o foco o docente, que é portador de saberes e experiências que podem ser construídos e resignificados a cada dia, de forma que sua prática seja o reflexo desta constante formação.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. A Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno. In: MASETTO, M. (org). Docência na Universidade. 11ªed. Campinas, São Paulo : Papirus, 2012. p. 61-74.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. V.1, n.4, ago./dez. Rev. Conteúdo. Capivari, 2010. 30 – 38 p.

COSTA, S. G. Considerações sobre educação e transmissão simbólica. Dissertação Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Rio de Janeiro : Universidade Veiga de Almeida, 2009. 115p.

JUNGES, K. dos, S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. V. 33, n.1, Florianópolis : Perspectiva, UFSC. Jan./Abril, 2015. p. 285 – 317.

MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo, Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org). Docência na Universidade. 11ªed. Campinas, São Paulo : Papirus, 2012. 09 - 27p.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

NÓVOA, A. et. al. Profissão professor. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

RODRIGUES, M.T.P.; MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev. Bras. Enferm. v.60, n.4, Brasília. Jul./Ago., 2007. p.456-9,

SAVIANI, D. Escola e democracia: polemicas do nosso tempo. 31ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997a.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997b.

SOUZA, D. M. de. Preparo do Enfermeiro para a Docência na Educação Profissional Técnica de nível Médio sob a ótica de Lee Shulman. [tese de mestrado] Mestrado Acadêmico em Enfermagem : Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rev. Bras. Educ. 2000; v.13, n.1, p.5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

O QUE É UMA PROFESSORA DE PROJETO? REFLEXÕES SOBRE OS FORMATOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rubia da Conceição Camilo

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

rubiaccamilo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa e se propõe a compreender as experiências e percepções de uma professora nomeada na instituição como "professora de projeto", de uma escola pública de Educação Infantil, do município de Belo Horizonte, relacionando as especificidades do trabalho na função a novos formatos de organização da docência na Educação Infantil. A metodologia utilizada neste estudo baseou-se na abordagem qualitativa, tendo como técnicas de produção/coleta de dados: a análise documental, a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico conjugou estudos da área da Educação Infantil, relacionados ao campo da docência e da prática docente. Os resultados evidenciaram que a professora investigada trabalhava diariamente com vários grupos de crianças, famílias e professoras e que transitava por diversos tempos e espaços dentro da rotina das crianças e da rotina institucional. Identificamos ainda que a professora investigada apesar de perceber seu trabalho como importante dentro da instituição o percebia como um "apoio" ao trabalho da professora regente/referência, sendo esta a "legítima responsável" pelas turmas de crianças. Essas especificidades nos chamaram atenção para as várias formas de organização do trabalho dentro das instituições, ressaltando a necessidade de pensarmos à docência na Educação Infantil como uma forma de trabalho compartilhada entre diferentes professoras e adultos.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil. Prática Docente. Professoras da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Após várias décadas de lutas e reivindicações de diversos segmentos da sociedade brasileira e de movimentos sociais, as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na Constituição de 1988 como um direito das crianças, das famílias e dever do Estado brasileiro (BRASIL, 1988). Outro marco no processo de institucionalização da Educação Infantil no Brasil foi a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Essa legislação definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação

Básica, incluiu as instituições educativas nos sistemas de ensino conferindo aos municípios a responsabilidade por sua oferta (BRASIL, 1996). A LDB estipulou ainda que a formação das professoras79 para atuar na Educação Infantil deve ser realizada em nível superior, admitindo-se, porém, como formação mínima, o nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Posteriormente a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 observou-se um processo de intensa movimentação dos munícipios brasileiros em torno do atendimento às crianças e às famílias. Nesse contexto, o município de Belo Horizonte que até a implantação do Programa Primeira Escola, em 2003, atendia de forma insuficiente, apenas as crianças entre quatro a seis anos de idade, promulgou a Lei Municipal N. 8.679/2003, em 11 de novembro de 2003, criando as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e o cargo de educadora infantil, ampliando, então, o atendimento às crianças e às famílias no munícipio.

Na regulação da jornada de trabalho das educadoras foi reservado um horário diário, destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE), previstas na Lei Municipal Nº 7577/98, que prescreve que 20% da jornada semanal dos professores municipais devem ser destinados para esta finalidade. Em função desta regulamentação parte das docentes passaram então a exercer a função projeto80 para assegurar a realização da ACPATE do grupo de professoras de uma mesma UMEI. O termo professora de projeto surgiu então desta necessidade. Nesse sentido, como a carga horária diária do trabalho da professora é de 4h30min, essa profissional dispõe diariamente de 1h para realização da ACPATE. Assim, as instituições se organizam de modo a garantir o direito das professoras, sem prejudicar o direito das crianças.

A docente que exerce a função projeto possui o mesmo cargo que as demais professoras regentes/referências nas instituições, ou seja, ambas ocupam o cargo de Professora para a Educação Infantil. Contudo, a professora que desempenha a função projeto não está vinculada a uma única turma de crianças, podendo trabalhar com crianças de várias idades e com várias

---

[79] Optamos por utilizar o plural no feminino neste trabalho não porque pretendemos qualificar a profissão como um trabalho para as mulheres, mas pela constatação desta como sendo majoritariamente feminina e pelo fato das professoras pesquisadas serem mulheres.

[80] A professora que exerce essa função nas UMEIs também é reconhecida como professora de apoio ou professora do horário intermediário. Como a maioria das professoras entrevistadas nesta pesquisa se denominavam como professora de projeto, termo mais empregado na instituição pesquisada, decidiu-se então utilizá-lo quando formos mencionar esta função neste trabalho.

professoras diariamente. Por isso, transita por diversos tempos e espaços dentro da rotina das crianças e da rotina institucional.

O presente trabalho analisa assim, resultados de uma pesquisa que objetivou compreender as especificidades e particularidades das práticas docentes de um grupo de professoras de projeto, em uma instituição pública de Educação Infantil, do município de Belo Horizonte. Neste trabalho trataremos especificamente de uma professora de projeto investigada, buscando compreender as suas experiências e percepções sobre o seu próprio trabalho. Para tanto, este trabalho está estruturado em seis tópicos: introdução, objetivos, metodologia, resultados e discussões, considerações finais e referências.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo central compreender as experiências e percepções de uma professora de projeto sobre o seu próprio trabalho, relacionando as especificidades do trabalho na função a novos formatos de organização da docência na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Pela natureza do objeto de estudo a pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, uma vez que, "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (BOGDAN, BILKEN, 1994, p. 50). Nesse sentido, utilizamos como procedimentos de produção/coleta de dados a análise documental da legislação educacional referente a Educação Infantil no município e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada, a observação participante do cotidiano de trabalho de duas professoras da instituição (uma professora do período da manhã e outra professora do período da tarde) e a entrevista semiestruturada com dez docentes da instituição. Sendo que neste trabalho trataremos da experiência de uma das professoras de projeto da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cristina81 trabalhava na instituição pesquisada nas turmas de crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, sendo 1h de trabalho com cada grupo de crianças, convivendo assim, com famílias de várias crianças e com 3 professoras denominadas "regentes/referências" diariamente. Essa

[81] Todos os nomes são fictícios.

denominação era utilizada na escola para se referir as professoras que trabalhavam somente com uma turma de crianças. Além do trabalho na UMEI pela manhã, trabalhava em outra escola no turno da tarde, como forma de complementação da sua renda financeira. Cristina possuía formação em Pedagogia e pós-graduação lato sensu em Supervisão. Trabalhava há 10 anos na Educação Infantil, sendo 6 anos na instituição pesquisada.

Observamos assim, que o perfil profissional de Cristina condiz com a realidade brasileira das profissionais da Educação Infantil que, em sua maioria, são mulheres. De acordo com Cerisara (2002) à docência na Educação Infantil enquanto profissão tem se constituído historicamente no feminino, Vieira (2013) também descreve a profissão docente nessa etapa como um campo de trabalho de mulheres. Exemplo disso são os dados do INEP (2014) sobre os professores da Educação Básica no Brasil das redes públicas e privadas no qual observamos um total de 2.101.408 de professores, dos quais 80,4% são mulheres. Desse total de professores da Educação Básica, 21,1% são professoras da Educação Infantil. Nas creches trabalham 185.205 professoras e na pré-escola trabalham 265.985. Nessa etapa da educação, a presença de mulheres supera a encontrada em toda a Educação Básica. Na creche, 97,7% são mulheres e na pré-escola 95,7%.

A presença então, majoritária de mulheres como docentes na Educação Infantil faz com que a profissão sofra “influências de fatores econômico-culturais da divisão sexual do trabalho na esfera pública e privada, que tendem a “naturalizar” o trabalho no contexto da Educação Infantil, sobretudo nas creches, e a emprestar-lhe menor valor no mercado de empregos” (VIEIRA, 2013, p. 17). Em função disso e de outros fatores como, por exemplo, a constituição histórica e distinta do perfil profissional destinado a trabalhar em creches e pré-escolas, a dimensão do cuidado presente no trabalho das professoras e o não reconhecimento da infância como uma categoria geracional de relevância na constituição da sociedade faz com que o perfil da docência nessa etapa da educação seja carregado de características de desigualdades econômicas, sociais e educacionais.

Outra categoria relevante do perfil profissional de Cristina é a necessidade da dupla jornada de trabalho como forma de complementação de sua renda financeira. Oliveira (2013, p. 10) expõe “que os piores vínculos empregatícios, (contratos vulneráveis, falta de estabilidade), os mais baixos salários e as mais precárias condições de trabalho encontram-se na Educação Infantil.”. Além disso, para a autora os professores que assumem mais de uma jornada de trabalho podem realizar essa escolha pela “necessidade de complementar a renda, em razão dos

baixos salários do magistério em relação a outras ocupações de formação semelhante" (OLIVEIRA, 2006, p. 214). Oliveira (2006) conclui ainda que a ampliação da jornada de trabalho configura-se como um processo de intensificação do trabalho docente.

Em relação a experiência como professora de projeto Cristina organizava um planejamento voltado para mais de um grupo de crianças. Esse planejamento deveria levar em consideração o menor tempo de trabalho com a turma e as diferenças entre as idades das crianças com quem trabalhava diariamente "entrevistadora: E como você planeja as suas ações com as crianças? Cristina (professora de projeto): A gente planeja muito em cima da rotina nossa. Mas, às vezes, aquilo que você planejou não é aquilo que acontece, devido à rotina da escola. Então, não tem um planejamento fechado. "

Ostetto (2000, p. 9) descreve que a professora da Educação Infantil deve ter cuidado para "não cair na improvisação e sim para guardar coerência entre o proposto e o viável" conhecendo assim, os recursos, os materiais, os tempos e os espaços para a efetivação do seu planejamento. Dessa forma, o aspecto apontado por Cristina de realizar um planejamento e ele não poder ser concretizado foi algo bastante presente durante a observação do seu cotidiano de trabalho. Ademais, a análise documental do PPP da instituição indicou duas concepções diferentes entre o planejamento das professoras referências/regentes e das professoras de projeto, indicando assim que a execução do planejamento pelas professoras de projeto "nem sempre é previsível e se organiza em função da rotina da escola, ficando às vezes um trabalho improvisado".

Nesse sentido, verificamos que a professora investigada precisava lidar com as fragmentações e descontinuidades dos tempos e espaços do trabalho com as crianças e, em especial, de organizar um planejamento que levassem em consideração essa condição e que lidasse com os improvisos ocasionados, principalmente, pela falta de professoras ou pelos atrasos nas trocas entre as docentes durante o dia a dia de trabalho.

O tempo de trabalho diário com as crianças foi outra categoria relevante para se compreender as percepções de Cristina sobre o seu próprio trabalho. Como ela era a única professora da instituição investigada que trabalhava apenas 1h em cada turma e, por isso, trabalhava com 3 turmas diferentes diariamente acabava por compreender seu trabalho ora como gratificante por poder ter a oportunidade de conhecer vários grupos de crianças e ver/participar do seu desenvolvimento e aprendizagem. Ora percebia o trabalho como

cansativo, desgastante, justamente por estar sempre preocupada com o tempo e com os seus deslocamentos pela escola para não gerar atrasos ou aborrecimentos entre as trocas de professoras.

> Entrevistadora: E como você percebe seu trabalho aqui no cotidiano da UMEI?
> Cristina (professora de projeto): Eu percebo como um trabalho bom, mas também desgastante e cansativo. Igual esse ano, eu peguei 3 turmas e 3 turmas com idades diferentes sabe, 3, 4 e 5 anos. Então, ao mesmo tempo em que ficou cansativo, porque você mesma vê, né? É um tempo corrido de trabalho.
> Mas é um trabalho gratificante. Igual eu te falei, você vivência desde o início deles, você vivencia os pequenos, até o final, como o caso aqui da Turma X, a Iara, a Samantha, o Vinicius, todos estão saindo assim praticamente lendo mesmo. Então, você os vê querendo ler, querendo mesmo ler tudo, em uma turma. Aí você vai para outra turma e já os repara começando a ser mais independente. Tudo num dia só, hein?

Teixeira (1999) expõe que o tempo é um fator que impõe ritmos na rotina e na vida dos docentes. Para a autora, os tempos escolares são,

> Fragmentados, dispersos, corridos, combinados às longas jornadas de trabalho intra e extra-escolas, em várias turmas, turnos, escolas, os horários escolares tencionam e intensificam a rítmica dos tempos cotidianos dos professores. Conectados aos relógios e aos calendários civil e escolar, são eles um instrumento básico de modulação rítmico-temporal da rotina dos professores. (TEIXEIRA, 1999, p. 101).

De acordo com Teixeira (1999, p. 101), então, o imperativo do tempo, dos relógios, dos calendários e dos horários vai moldando as experiências do professor e do aluno nas intuições escolares. Porém, a autora ressalta que os atores sociais “fazem adaptações, alterações, desvios. Reordenam, transgridem, reinventam os ordenamentos temporais instituídos em práticas sociais instituintes”. Dessa forma, os tempos escolares são também descompassados e se expressam de modos variados e originais para cada docente, por isso para a autora são frequentes nas escolas os atrasos, as faltas, a antecipação ou a demora de uma aula, etc.

Este tempo marcado pelo relógio, pela rotina da escola descrito por Teixeira (1999) marcavam as experiências de Cristina como professora de projeto. Nas conversas informais durante a observação do seu cotidiano a professora dizia: “estou sempre correndo, Rubia”, “vamos Rubia, temos que correr, é cansativo demais isso aqui”, “você, não precisa fazer academia Rubia, isso aqui que é academia, correr para cima e para baixo”, “estou atrasada para ir para outra turma, vamos correr”. Para Cristina os deslocamentos pela escola precisavam ser rápidos, pois a docente não poderia chegar atrasada nas turmas com as quais trabalhava ou precisava percorrer grandes distâncias para encontrar as crianças, por isso também era necessário correr. Observamos dessa forma, que a fragmentação, o improviso, os vários

deslocamentos diários e o tempo curto com as turmas constituíam o trabalho de Cristina como professora de projeto.

A docente também percebia o seu trabalho e o da professora de projeto na instituição como apoiadora da professora regente/referência, esta é que seria a legítima "responsável" pela turma, aquela que realizaria o trabalho "pedagógico" e "educativo" com as crianças. Essa concepção demonstra uma dicotomia entre professora de projeto que "apoia e vigia" e professora regente/referência que é a "responsável e educa".

> Cristina (professora de projeto): A ... professora de projeto é uma professora de tudo e de todos (risos). É uma professora que auxilia toda a escola é tanto que você precisa ter essa predisposição para ajudar. Porque a partir do momento que você se prontifica a ser professora de projeto tem dia que você não vai cumprir aquele seu horário que está previsto não, sabe? Cada dia é um e você precisa saber disso para não se frustrar. A professora de projeto precisa saber que ela está ali para ajudar a referência. Ela é professora da turma, mas a referência conhece mais as crianças. Então, a gente ajuda ali no que dá para ajudar, olha os meninos, cuida deles, mas é a referência que é a mais responsável mesmo, ela que resolve os problemas, preenche diário, faz os relatórios. A gente fica ali vigiando mesmo naquele momento".

Em razão disso, ressaltamos a relevância de compreender o cuidado e a educação como práticas indissociáveis na Educação Infantil, passando a perceber as ações dessas professoras e dos demais adultos que trabalham nas turmas (Auxiliares de Apoio à Inclusão e Auxiliares de Apoio à Educação Infantil) como sujeitos que compartilham o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas em instituições educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar as especificidades e particularidades de um grupo de professoras de projeto de uma instituição pública do município de Belo Horizonte nos deparamos com a organização de um novo formato de docência na Educação Infantil. Formato este em que a professora trabalhava diariamente com vários grupos de crianças, famílias e professoras e que transitava por diversos tempos e espaços dentro da rotina das crianças e da rotina institucional.

A partir disso, um ponto importante a ser destacado sobre a função projeto relaciona-se a análise documental realizada pela pesquisa. Através desse instrumento identificamos que não há nenhuma indicação específica sobre a prática docente da professora que exerce a função projeto. Dessa forma, as indicações para as práticas a serem desenvolvidas pelas docentes nas UMEIs, são para todas as professoras, levando em consideração que todas possuem o mesmo

cargo (Professora para Educação Infantil), independentemente das especificidades das funções que exerçam dentro das instituições (regentes/referências ou projeto/apoio).

Consideramos assim, que essa invisibilidade nos documentos normativos em relação à função projeto pode dificultar o próprio cotidiano das instituições que vem lidando de maneiras diferenciadas com o trabalho nesse formato. Percebemos então, que é fundamental repensar junto as UMEIs melhores maneiras de organizar a jornada diária e semanal de trabalho das professoras, buscando alternativas que levem em consideração, principalmente, a qualidade das relações entre as professoras e as crianças.

Nesse sentido, Luz (2010) considera que para manter o vínculo e as trocas afetivas saudáveis entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil são desejáveis que se "minimize a rotatividade de professoras que lidam diretamente com as crianças" (p. 12). Concluímos, então, que é necessário compreender como o as divisões e organizações das funções nas instituições de Educação Infantil vem implicando no estabelecimento de vínculos e relações saudáveis entre crianças e adultos, bem como essas interações e trocas entre vários adultos diariamente vem implicando na construção das experiências de crianças e professoras nas instituições públicas de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Outro aspecto relevante a ser destacado são as relações ora harmoniosas, ora conflituosas observadas entre as docentes investigadas. Essas relações nos levaram a pensar na necessidade de compreender e problematizar a existência ou não de um trabalho coletivo desempenhado pelas professoras nas instituições. De acordo com Boy e Duarte (2014, p. 8), o trabalho coletivo deve ser um trabalho em conjunto, no qual devem ser criadas formas de colaboração que possam conceber "interdependências mais fortes, responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica do trabalho efetuado".

Borges (2010, p. 1) expõe que historicamente a organização do trabalho nas escolas tem sido realizada em torno da sala de aula, bem como o trabalho dos professores vem sendo realizado "em um contexto de relativo isolamento, no qual os trabalhadores realizam com certa autonomia o seu trabalho, ou parte dele, separadamente, sem se exporem necessariamente ao olhar dos outros trabalhadores". Para a autora, então, esse modelo de "caixa de ovos" gera nos docentes vínculos relaxados, "pouca ou quase nenhuma relação de interdependência se estabelece efetivamente entre eles" (p. 2).

O fato da professora pesquisada trabalhar diariamente com 3 professoras demandava dessas duas profissionais (projeto e referência/regente) formas de trabalharem no coletivo. Contudo, observarmos que as formas de trabalho coletivo que a docente estabelecia com as professoras regentes/referência não ocupavam um espaço central de sua prática. Dessa forma, verificamos que a dificuldade na construção do trabalho coletivo entre as professoras advinha da falta de um horário específico de planejamento entre elas, de mecanismos de comunicação entre as professoras e das próprias relações que elas estabeleciam entre si.

Portanto, percebemos que se configura como um desafio para a UMEI pesquisada e para a Educação Infantil em Belo Horizonte criar formas de efetivação de um trabalho coletivo entre as docentes, buscando garantir espaços e tempos para que elas possam conviver e planejarem entre si, indo além do modelo "caixa de ovos" e do isolamento entre as professoras. Compreendemos assim, que se a docência é uma profissão relacional e, na Educação Infantil, ela demanda relações entre crianças e adultos. Não se pode perder de vista que está docência também demanda relações entre adultos, ainda mais nesse formato compartilhado em que se encontra à docência nas UMEIs de Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Lei º N7577/98 de 21 de setembro de 1998. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte. 1998. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1005764. Acesso em: 26 de maio de 2017.

_____. Lei N° 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis n°s 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2003/867/8679/lei-ordinaria-n-8679-2003-cria-as-unidades-municipais-de-educacao-infantil-e-o-cargo-de-educador-infantil-altera-as-leis-n-s-7235-96-e-7-577-98-e-da-outras-providencias. Acesso em: 26 de maio de 2017.

BOGDAN, Roberto C, BIKLEN, Sari Knoop. Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. 1994.

BORGES, Cecília. Trabalho Coletivo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancella.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Orgs.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010. CDROM.

BOY, Lídia Campos Gomes, DUARTE, Adriana Maria Cancella. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. Educ.

rev. [online]. 2014, vol.30, n.4, pp. 81-104. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/05.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 27833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 5 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional. Coleção Questões da Nossa Época; v.98, São Paulo. Cortez, 2. Ed, 2002.

INEP. Sinopse estatística da educação básica. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010. Belo Horizonte, Anais...Belo Horizonte, UFMG, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=icle&id Acessado em 26 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Profissão Docente na Educação Infantil. In: Salto para o futuro. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, UFMG, dez. 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 2000.

TEIXEIRA, INÊS. Cadências escolares, ritmos docentes. Educ. Pesqui.[online]. 1999, vol.25, n.2, pp. 87. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a08.pdf. Acesso em: Acessado em 26 de maio de 2017.

VIEIRA, Lívia Fraga. Docência na Educação Infantil. In: Salto para o futuro. Brasília: MEC/TV Escola. Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013.

O TEATRO COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Jéssica Aparecida Dias – FACIP/UFU

jessicadias_91@hotmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – FACIP/UFU

cidasatto@hotmail.com

Deyse Lucy Dantas Ribeiro – FACIP/UFU

deyselucydantas@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica e prática sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares com base em uma experiência de observação vivenciada no espaço do Teatro Vianinha, localizado na cidade de Ituiutaba/MG. O intuito dessas observações foi compreender e analisar a organização e efetivação do trabalho pedagógico fora dos âmbitos escolares formais, contribuindo para a formação acadêmica e pessoal dos sujeitos participantes dessa pesquisa, além de observar como acontecem as práticas utilizadas pelo pedagogo em espaços não escolares. Essa discussão se faz necessária visto que o trabalho do Pedagogo, na maioria das vezes, está associado somente ao campo da docência escolar. Portanto, torna-se pertinente a reflexão e a compreensão de seu papel em outros espaços reafirmando sua função como profissional da educação, considerando que o processo educativo acontece nos mais diversos lugares. Para subsidiar a argumentação do estudo tivemos como referência o embasamento de teóricos como Libâneo (2001), Frizon (2004), Gohn (2009), Nascimento (2010), Freire (1996), entre outros autores que discutem sobre as possibilidades de atuação do pedagogo nos mais diversos espaços sociais. Os resultados apontam que estudos desse cunho contribui de forma relevante para a formação do Pedagogo, visto que conhecer outros espaços, bem como a atuação desse profissional para além dos murros escolares amplia de forma significativa os conhecimentos e sua visão de mundo para com as práticas educativas.

Palavras-chave: Práticas educativas. Espaço não-escolar. Pedagogo. Atuação profissional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir sobre a atuação do pedagogo em espaços não escolares, em específico o espaço teatral. Essa discussão se faz necessária visto que o trabalho desse profissional, na maioria das vezes, está associado somente ao campo da docência escolar, isso porque, como nos coloca Libâneo (2001, grifo do autor), "peda" vem de paidós, do grego, que significa "criança" e "gogia", significa estudo/ensino. Portanto, pedagogo tem, em sua origem etimológica, ser aquele que ensina as crianças.

Iniciou-se esse estudo com base nas observações informais realizadas em visitas ao Teatro Vianinha, juntamente com a revisão bibliográfica, procurando conhecer a situação atual do tema-problema, especialmente sobre atuação do profissional formado em Pedagogia em espaços que ultrapassem os muros escolares, bem como em conhecer suas práticas.

De acordo com Chizzotti,

> [...] a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo. (CHIZZOTTI, 2005, p.28).

Portanto, faz-se necessária a revisão bibliográfica para que haja uma melhor compreensão sobre o tema investigado, a fim de conhecer o que já foi produzido, o que os autores pensam sobre a temática, bem como para delinear as observações realizadas no decorrer da construção desse trabalho.

O desejo em escrever sobre a temática desta pesquisa se deu a partir de observações realizadas em um espaço não escolar e das reflexões teóricas advindas de disciplinas do curso de Pedagogia que discutem sobre a relação entre universidade e comunidade. Esse trabalho permite refletir sobre alguns apontamentos referentes à atuação do pedagogo para além do espaço escolar, abordando discussões que tratam do referido tema, mostrando possibilidades e limitações desse campo tão dialógico.

As discussões teóricas estimularam o interesse em conhecer mais sobre a educação fora do âmbito escolar e a compreensão sobre as práticas em espaços não formais, com base nas ideias de Frizon (2004, p.88), o qual diz que,

> Na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas

> contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

A preferência pelo Teatro para a realização das observações, se deu por meio de sugestões de uma docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), que além de coordenar um dos projetos desenvolvidos pelo Teatro, atuava como voluntária na realização das atividades promovidas nesse espaço.

Para as pessoas que não conhecem o Teatro, ele pode ser compreendido apenas como um espaço destinado às apresentações de peças teatrais. Porém, ao observar e conhecer sua dinâmica entende-se que ele vai muito além dessa caracterização, pois se constitui em um ambiente de socialização de conhecimentos e saberes, além de ser dinâmico e prazeroso, que enriquece o capital cultural do público que o frequenta e que pode também ser um instrumento utilizado nas práticas das salas de aula, dinamizando e tornando a aprendizagem mais agradável e significativa culturalmente.

De acordo com Silva (1995, p.24),

> Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas caracteristicas e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora.

Dessa forma, a expressão Capital cultural tem como função indicar as diversas maneiras em que a cultura reflete ou atua diretamente sobre as condições de vida dos sujeitos. Portanto, adentrar e conhecer o espaço teatral contribuiu no sentido de conhecer e idealizar novas práticas culturais e pedagógicas a serem aplicadas nas escolas ou e outros espaços, favorecendo tanto a formação social quanto a profissional, visto que experiências como essa ampliam a compreensão sobre a área de atuação.

É relevante apresentar o local onde ocorreram as observações. A história do Teatro foi obtida em uma conversa informal com a diretora do local e também através de uma pesquisa

digital realizada na página do Facebook82 do próprio Teatro. Em 1974, foi fundado em Ituiutaba-MG o grupo MECA (Movimento Experimental de Cultura e Arte) de teatro amador. O grupo não possuía um espaço fixo e apropriado para suas apresentações, assim iniciou um movimento teatral, a fim de mobilizar as autoridades da cidade e garantir um espaço próprio para o desenvolvimento dos trabalhos. Em 1977, o prefeito em exercício, Fued José Dib, doou um terreno para que o espaço teatral fosse construído.

Mesmo após a doação do terreno os componentes do MECA não pararam com o movimento; a luta continuou para angariar fundos para a construção do espaço. Em 1980, com a ajuda do prefeito Acácio Cintra e de doações advindas da população local, o teatro foi construído e inaugurado com o nome de Oduvaldo Vianna Filho83, nome esse escolhido pelo próprio grupo idealizador.

Atualmente, o teatro Vianinha continua a ser coordenado pelo grupo MECA, o qual tem os filhos dos fundadores como lideres que deram continuidade ao caminho das artes e militam em prol da importância destas e do próprio teatro para a sociedade. O grupo mantém o teatro por meio de doações e de investimentos advindos dos próprios idealizadores. Apesar de possuir seu próprio espaço, ele ainda conta com muitos improvisos, visto que existem grandes problemas de infraestrutura; porém, essas dificuldades não impedem que as atividades elaboradas e propostas pelo grupo aconteçam.

O Teatro Vianinha nos anos de 2013 a 2016 realizou o projeto “Vamos fazer arte”84, financiado pelos editais: CNPq CHS/2014 – MEC/ProExt/2013 e 2014 – PEIC/UFU/2015 e

---

[82] https://www.facebook.com/Teatro-Vianinha-153244154747958/?fref=ts

[83] Oduvaldo Vianna Filho (Rio de Janeiro RJ 1936 - idem 1974). Autor e ator. Participante ativo do Teatro de Arena, fundador do Centro Popular de Cultura da UNE e do Grupo Opinião, Oduvaldo Vianna Filho personifica a trajetória de uma luta contra o imperialismo cultural. Sua dramaturgia coloca em cena a realidade brasileira através do homem simples e trabalhador, sendo unanimemente considerada a mais profícua de sua geração, com textos como *Chapetuba Futebol Clube*, *Papa Highirte* e *Rasga Coração*. Filho do importante dramaturgo Oduvaldo Vianna, passa a ser chamado de Vianinha pela classe teatral e a imprensa. Disponível em: < http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26597/oduvaldo-vianna-filho >

[84] o nome de um projeto de extensão vinculado com a pesquisa, desenvolvido durante o ano de 2013 na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Estado de Minas Gerais, Brasil. A Faculdade está localizada no interior do Estado, com extensão de 2.598,046 km2 e população de 97.171 habitantes. O projeto é financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e tem por objetivo promover manifestações artísticas e desenvolver no âmbito na Universidade a gestão cultural. Esta é entendida no sentido de incentivar a produção de culturas locais e regionais e incrementar as políticas para o setor em âmbito acadêmico. É desenvolvido por uma equipe de professores e alunos dos onze cursos de graduação da Faculdade, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP), com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura, Escrita e Livro (GEPLEL), um coletivo de alunos – Coletivo Sertão da Farinha Podre – e com o

2016, idealizado em parceria com o teatro, pelo Grupo de Estudos em Políticas de Leitura, Escrita, Livros e Linguagens: história e ensino (GEPLELL) da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), o qual propõe oferecer um curso de leitura dramática a fim de contribuir para com a formação de mediadores de leitura a docentes das escolas públicas de Ituiutaba e microrregião, educadores populares, docentes, discentes e técnicos administrativos da FACIP/UFU.

De acordo com a Coordenadora do Projeto 'Vamos fazer arte",

> "Pretende, assim, contribuir para com as políticas de incentivo à leitura literária que, desde 2006 (com o Plano Nacional de Leitura e do Livro) busca qualificar profissionais da educação e agentes comunitários para incentivar a população brasileira à leitura, por meio da oferta de oficinas de leitura dramática e apresentação desta modalidade nas escolas e outros espaços públicos de Ituiutaba e microrregião". (COORDENADORA, 2016)

Tudo que é produzido e construído no espaço do teatro é direcionado às universidades, às escolas e comunidade em geral, sem fins lucrativos, pois quando consegue abrir as portas do espaço para comunidade, o preço de entrada ou inscrições em valores simbólicos é todo revertido em manutenção ou melhorias para o próprio espaço.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Sabemos que o processo educativo acontece em todos os espaços, nos meios de comunicação, programas sociais, as práticas pedagógicas em presídios, hospitais, circos, museus, ONGs, teatros, projetos culturais e suas ampliações.

Sendo assim, é necessária e urgente a formação de um novo educador que frente às exigências capitalistas, da internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de atuação, torne-se um elo entre escola e sociedade, desmistificando então que o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, a pedagogia seja um ato isolado ao ensinar algo, mas que deva estar ligada aos fatores e processos sociais.

Aquiescemos assim com o Conselho Nacional de Educação, aspirando que:

Movimento Experimental de Cultura da cidade – Grupo MECA. Disponível em: < http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Artigo_Vamos%20fazer%20arte.pdf >

> (...) o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades (...) dos sistemas de ensino e de processos educativos não escolares, produzido e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. (BRASIL, 2006, p 16).

Desse modo, fica claro o papel do pedagogo em espaços não escolares, de modo a atuar intencionalmente para alcançar uma educação como reprodução de uma vida social e não apenas reduzi-la a ensino e a pedagogia a um método de ensino, revelando aos participantes dessa práxis a compreensão de educação como uma prática humana e social, que modifica as pessoas em grupos ou individualmente.

Libâneo (2001) analisa o papel social do pedagogo, identificando seu campo de atuação e identidade profissional. Nesse sentido, ele

> (...) é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2001, p.11).

A atuação do pedagogo tem se expandido conforme as demandas econômicas e políticas que têm caracterizado a sociedade brasileira. A ampliação dos contextos de trabalho tem mostrado que a necessidade por este profissional tem ultrapassado a esfera escolar, estendendo-se a novos e diferentes espaços, como os meios de comunicação, atividades de consultoria, movimentos sociais, organizações não-governamentais, empresas, hospitais, museus, circos e instituições públicas, dentre outros.

Segundo Nascimento e outros autores (2010, p.62),

> (...) à medida que a sociedade se tornou tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para os diversos contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessárias ao exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, as referências e reflexões sobre as diversas formas e meios de ação educativa, deverão também constar de um rol de atribuições de um pedagogo, e mais que isto, referendar seu papel social transformador.

Todavia, a formação humana, em qualquer espaço, escolar ou não escolar, necessita de um profissional que esteja preparado para lidar com a prática pedagógica sistematizada ou não. Assim, fica evidente a necessidade de identificar novos elementos para a formação e atuação do pedagogo que resulte em um novo perfil de profissional, atendendo às exigências da educação não formal.

Assim, o pedagogo nesses espaços tem o papel de atuar de forma a alcançar uma educação social com uma prática humana, que auxiliam na construção dos sujeitos em grupos ou individualmente, possibilitando-os oportunidades de transformação social e tornando-os sujeitos da sua própria história.

É importante ressaltar que a atuação do pedagogo, em exercício de sua função, deve ter como premissa processos educativos que sejam embasados em uma intencionalidade, capaz de colaborar efetivamente para a formação integral dos sujeitos envolvidos, valorizando e mostrando que o ato de ensinar vai muito além da abordagem tradicional das escolas e que permeiam todos os ambientes sociais. Na educação não-formal, a atuação do pedagogo deve se trilhar caminhos metodológicos que possam se reconstruir de acordo com os acontecimentos e as necessidades do grupo participante das ações.

Este é um processo educativo que tem intencionalidade em sua ação, pois favorece a socialização de conhecimentos, envolve um processo interativo e dialógico de ensino-aprendizagem e construção de saberes coletivos sem a formalidade do ensino regular. Segundo Akamine (2007, p.01),

> A educação não-formal, constituindo-se enquanto modalidade de prática educativa, é um processo que ultrapassa as barreiras da escola, sendo marcado por intencionalidades tanto educativas quanto políticas e sociais, intencionalidades essas que permitem que o pedagogo conheça a identidade e as necessidades dos educandos atendidos, bem como da sua comunidade.

É importante ressaltar que a atuação do pedagogo, em exercício de sua função, deve ter como premissa processos educativos que sejam embasados em uma intencionalidade, capaz de colaborar efetivamente para a formação integral dos sujeitos envolvidos, valorizando e mostrando que o ato de ensinar vai muito além da abordagem tradicional das escolas e que permeia todos os ambientes sociais.

Na educação não formal, a atuação do pedagogo deve trilhar caminhos metodológicos que possam se (re)construir de acordo com os acontecimentos e as necessidades do grupo participante das ações. Segundo Gohn (2009, p.31),

> A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de

> compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, geracionais e de idade, etc.

A partir disto, percebe-se que a educação não formal pode ser constituída pela participação efetiva dos membros de uma comunidade, que contribui para as camadas que não possuem acesso à educação de qualidade. La Belle (1982) citado por Gadotti (2005, p. 2) conceitua a educação não formal como toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos relacionados de ensino a determinados subgrupos da população.

Assim, entrecruzando os sentidos da educação formal e não formal, entende-se que uma pode complementar a outra ou até mesmo a não-formal suprir algumas demandas de quem não teve acesso à educação formal. O espaço não-escolar, se bem organizado e coordenado por uma equipe pedagógica, pode utilizar de diversas formas de ensino e conteúdo para construir saberes com os sujeitos envolvidos. A educação não formal precisa de organização, seriedade e responsabilidade de todos os envolvidos, pois mesmo que o tempo de aprendizagem seja flexível, existe um compromisso de garantir a aprendizagem.

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

As observações realizadas no Teatro Vianinha, contaram com o acompanhamento de uma pedagoga, que atuava como docente pela Universidade Federal de Uberlândia – Campus do Pontal, e também como voluntária sem fins lucrativos na Instituição pesquisada. As atividades propostas pela Pedagoga envolvem: trabalho em equipe, planejamento das atividades e/ou projeto, formação e/ou capacitação do público atendido e orientação e/ou coordenação de atividades, cursos e outros. O teatro fundamenta-se na proposta de Augusto Boal85, ou seja, os trabalhos são construídos por todos da equipe, com socialização de conhecimentos, sem hierarquia institucional. A Pedagoga não tem nenhum vínculo empregatício com a instituição, atuando então como parceira dos projetos, sem fins lucrativos, vinculando sua formação com o acesso irrestrito à arte como projeto educacional.

---

[85] Augusto Pinto Boal (Rio de Janeiro RJ 1931 - idem 2009). Diretor, autor e teórico. Por ser um dos únicos homens de teatro a escrever sobre sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, torna-se uma referência do teatro brasileiro. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 1960. Criador do teatro do oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social. Disponível em < http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal >

Essas atividades se vinculam ao projeto “Vamos fazer Arte?”, que tem o intuito de contribuir para a formação em cena, corporeidade, voz, postura, musicalização, organização do espaço, produção de imagem e som com artes plásticas e desenho gráfico, composição de poesias, adaptação de textos para teatro, co-orientação, formação dos cursistas relacionadas à arte-educação, e orientação de projetos de Iniciação Científica sobre arte-educação no espaço do teatro. A instituição tem como princípio não trabalhar com fins lucrativos; conta então com projetos patrocinados pelos órgãos públicos: Ministério da Educação e Ministério da Cultura, que são revertidos em espetáculos e melhorias para atuação junto ao público em escolas ou outros espaços não escolares.

O olhar do pedagogo vincula-se à educação da sociedade no tempo e espaço em que vivencia. Por atuar, quase exclusivamente em órgãos públicos e comunidades totalmente excluídas da sociedade, nota-se o desejo de possibilitar o acesso à cultura artística a essas comunidades. É válido ressaltar que é um compromisso profissional, totalmente desvinculado da ação de caridade e que se faz importante pela socialização de conhecimentos e vivências, pois não há como ensinar sem aprender. Segundo Paulo Freire (1997), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É nesse mesmo espaço que se aprende ensinando e desenvolvendo o senso crítico, sempre no coletivo, o que contribui muito para a prática do pedagogo na docência, uma vez que não há lucro individual para os não artistas. Desse modo, o que vale mesmo são as trocas de experiências e saberes que se fazem presentes a todo o momento.

Referenciamos aqui a importância da atuação do pedagogo em espaços não escolares, destacando o papel da educação não formal, ou seja, àquela em que os indivíduos aprendem e interagem durante o processo de socialização. Faz-se necessária essa abordagem, por entendermos as possibilidades e limites de atuação do pedagogo nesses espaços, devendo ser pautada em uma pedagogia para emancipação desenvolvida por uma razão crítica, desvelando as restrições à autonomia no contexto do mundo moderno. (LIBANEO, 200l).

É nesse contexto que também se faz necessário a participação da comunidade como um todo, na realização dessas atividades, pois as ações propostas pelo teatro vão muito além de uma simples encenação. Os acontecimentos ligados a realidade social, como o preconceito, a violência, drogas, opressão, dentre outros temas, são tratados de forma direta nas atividades desenvolvidas, de modo que proporciona às pessoas momentos de reflexão sobre seus atos e as

ações exercidas por sujeitos sociais. Amplia-se deste modo a habilidade analítica e crítica da realidade social e oportuniza outras escolhas quando há o (re)conhecimento das experiências dos outros e a possibilidade de atuar junto a elas.

Contudo, o Teatro Vianinha é pouco conhecido e valorizado pela comunidade local e por aqueles que estão em formação acadêmica. Os motivos podem ser vários, talvez por não saberem da existência e funcionamento e/ou não terem uma divulgação ampla do espaço e das ações realizadas ou ainda por não entenderem a importância de se ter o acesso e participar desses espaços culturais para a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter a oportunidade de adentrar e conhecer um pouco de como acontece a dinâmica de um espaço não escolar, contribuiu de forma relevante para a formação docente, percebendo que quando um professor vivencia espaços diversos, ele amplia seus conhecimentos e sua visão de mundo. Experiências dessa categoria fazem com que o professor reflita sobre suas práticas e assim possa intervir na formação do seu aluno com mais discernimento. Além disso, a experiência traz relevantes possibilidades de atuação do Pedagogo, abrindo novos caminhos para o exercício da profissão, desmistificando a idéia de que esse profissional só trabalha em escolas e lida apenas com as crianças. Como se ressalta nas leituras e nas reflexões sobre a importância de conhecer esses espaços, tendo como suporte Nascimento (2010, p.65):

> É fundamental manter a formação do educador voltada para a atuação em diferentes contextos culturais e sociais, destacando a formação generalista desse profissional, ampliando assim sua visão de mundo, pois as possibilidades de ensino-aprendizagem estão em todas as partes, não sendo prioridade unicamente do ambiente escolar. Sendo assim, confirma-se a necessidade do trabalho pedagógico em qualquer espaço em que os objetivos principais sejam a concretização e argumentação de ideias e a formação humana.

No espaço não escolar a educação acontece de forma mais flexível, respeitando as capacidades e tempo de cada indivíduo em seu processo de formação e com uma perspectiva de buscar compreender e respeitar o outro como ele é.

Acredita-se no paradigma pré-estabelecido e infiel à realidade, de que para obter conhecimento deve-se estar em um ambiente formal de educação. Com isso, é importante ressaltar e estimular discussões que retratam que nestes espaços não escolares também se ensina para além de uma educação formalizada que visa um conhecimento mais sistematizado e específico.

REFERÊNCIAS

AKAMINE, Aline Aparecida. O papel do pedagogo em espaços não-formais de educação: o foco no hospital. São Carlos, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo. Brasiliense, 2007.

SILVA, A. L. F.; PERRUDE, M. R. Atuação do Pedagogo em Espaços Não-Formais: algumas reflexões. 4.ed. Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope

FRISON, L. M. B. O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios. Ciência. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Institui Internacional Des Droit Del' Enfanti (IDE) Droiut à education: solution à tous les problémes ou prblème sana solutions? Sion (Suisse), 18 au 22 ocotobre 2005.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar em Revista, n.17, 2001. Curitiba: UFPR. p.153-176.

NASCIMENTO, A. S.; FERNANDES, F. T.; FERREIRA M. J.; PAIVA R. A.; DE LISBOA R. R.; MACIEL, R.S.; MUNERON, S. L. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. PUC Minas – BH. Pedagogia em Ação, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun, 2010.

SILVA, K. de M. E . Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf

ZUCCHETTI, D. T.; DE MOURA, E. P. G. Educação Não Escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. Contrapontos - volume 7 - n. 1 - p. 185-199 - Itajaí, jan/abr, 2007.

SANTOS, Ana Lúcia Félis dos, Gestão Democrática da Escola: Bases epistemológicas, Politicas e Pedagógicas. GT: Estado e Politica Educacional/ n. 05.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdie. UINFORMARE - Cad Prog Pós-Grado CioInf., v.l, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995 Disponivel em <

http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EM EXPANSÃO NO TRIÂNGULO MINEIRO

Fernanda Cristina Oliveira Pereira Facip-UFU

Fernanda.cristina14@hotmail.com

Maria Célia Borges Facip-UFU

marcelbor@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os 5 cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia campus Pontal que fica situada em Ituiutaba-MG e também da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que fica situada em Uberaba-MG, analisando o currículo e realizando entrevistas com docentes e discentes dos respectivos cursos que são: Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia. Respaldada em Gatti (2012) e Borges (2011) que fazem uma análise de como é importante conhecer e explorar o currículo que lhe é oferecido, pois é por meio dele que são ensinadas as correntes teóricas e a base do que esta sendo cursado pelos discentes. Foi pesquisada a instituição por meio dos documentos e também com entrevista realizadas com alunos e professores dos cursos tentando sempre compreender a importância que eles dão ao currículo. Para a coleta de dados utilizou-se uma amostra representativa, uma vez que não foi possível entrevistar a todos os docentes. Percebeu-se com os dados coletados que nem todos os alunos sabem qual a corrente teórica do currículo e que somente 1 dos professores não participa do Núcleo Docente Estruturante. A pesquisa é de relevância, para que se possa divulgar cada vez mais a importância do currículo tanto na formação escolar quanto acadêmica. Por fim entendemos que o currículo ainda não é tratado com a devida seriedade para os futuros professores do país, por isso, carece de redimensionamento.

Palavras-chave: Currículo. Cursos de Licenciaturas. Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente merece atenção e zelo, pois é necessário ter um cuidado com o currículo do curso, e é nele que tem as características do futuro profissional que ali se inscrever. Esse trabalho tem a preocupação de entender como estão sendo formados os futuros professores dos cursos de licenciatura nas duas universidades em expansão do Triângulo Mineiro, quais

sejam, Universidade Federal de Uberlândia (UFU-PONTAL) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O currículo com o passar dos anos é um assunto cada vez mais estudado por pesquisadores, pois ele é um tema que carrega muitas características particulares do local que ele esta sendo aplicado. Dai a necessidade de sempre criar um currículo próprio para aquele público do lugar onde será realizado.

Analisar os currículos dos cursos novos de licenciatura nas universidades em expansão do Triângulo Mineiro é de extrema importância por ser uma profissão que cada vez menos tem despertado a atenção dos jovens universitários e também por serem cursos que buscam alunos para estudar no período noturno procurando atenuara evasão do ensino superior.

Com a criação do Reuni DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007 que tem como objetivo expandir as universidades principalmente em cursos de licenciaturas leva-se a preocupação dos pesquisadores e o cuidado que as instituições vão ter com a criação do currículo e o profissional que as mesmas irão formar. Este deve atender às orientações do MEC e Reuni.

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer os currículos dos cursos de licenciatura da UFU-PONTAL e UFTM especificamente (Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia) para compreender se eles estão de acordo com REUNI e com as legislações do MEC, como também analisar o profissional que estes cursos vão formar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo precisa ser pensado para a formação de um ser crítico-reflexivo que é o principal para ser um bom profissional de a educação repensar sobre sua prática e buscar teoria para melhora-lo. Por isso o currículo de formação de professores precisa ser flexível, inovador e com questões reais no qual o que o professor e o aluno idealizam possam ser realizados.

A profissionalização docente é difícil, pois nas universidades a prioridade é a teoria e carga horária prática se torna pequena para a diversidade que os professores têm que atender nas escolas. Por isso a importância de um currículo bem elaborado que seja único para que atenda aquela região em que esta sendo usado. De acordo com Gatti (2012)

> Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato, nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. (GATTI, 2012, p.3)

As instituições universitárias precisam começar a repensar as lacunas que estão ficando na formação inicial do professor, pois segundo Gatti (2012), essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser totalmente repensadas (p.4).

Repensar a educação superior é uma forma de repensar a educação do país, pois é através dela que as crianças e adolescentes irão conseguir aprender e dar continuidade aos estudos, pois se o professor tiver um currículo com muitas lacunas ele não irá conseguir realizar um trabalho de excelência.

O currículo não é uma receita a ser seguida então não adianta criar um currículo fora da realidade que ele vai ser instaurado e com pontos que mais a frente no ensino não ira ter como continuar com aquilo para confirmar isso Borges afirma:

> Destarte, acreditamos não ser promissor construírem-se Currículos ou técnicas sofisticadas, desprovidos do necessário investimento na capacitação do professor, somados à sua valorização profissional e boas condições de trabalho. (BORGES 2011, p.7)

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade faz a diferença no estudo, por isso, o currículo tem que ser bem estruturado com uma metodologia fácil de entender e que seja flexível a qualquer mudança desde a pequena até a grande. Pois o aluno precisa entender o que ele tem no currículo e como irá auxilia-lo na profissionalização.

A fragmentação do ensino nas licenciaturas é muito comum e Gatti (2012) destaca. O que se verifica é que a formação inicial de professores para a educação básica, presencial ou a distância, é feita em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Através dessa informação vimos ainda mais a importância de um currículo interdisciplinar, pois na graduação a distância fica mais complexo fazer essa interdisciplinaridade devido ao contato físico que se perde. E na formação inicial é essencial compreender a importância de um currículo inovador.

Para entender o currículo é necessário muito mais que a definição é um estudo que precisa ser realizado em torno dele é entender as diferenças, as culturas e as pessoas que ali estão inseridas. O currículo junto com o projeto político pedagógico é o material mais importante de um curso, pois é com ele que compreendemos o profissional que vai ser formado a maneira que ele irá atuar.

Cada pessoa é única e tem uma identidade e é dessa mesma forma que tem que acontecer com o currículo, por isso por mais cursos que existam no Brasil cada instituição irá ter um caráter diferente, pois o currículo é único e forma profissionais com as características que as instituições acham importante.

Com os programas do governo Federal de implementação de cursos de licenciatura a preocupação com o currículo deve aumentar, pois a universidade faz uma criação rápida onde muitas vezes os professores que ali iram trabalhar não participam dessa elaboração. Para confirmar cito Borges:

> É certo que a expansão das universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, necessita de avaliação, reestruturação, acompanhamento e maiores investimentos para garantir a inclusão dos educandos na entrada da educação superior, como também na saída, com uma formação sólida nos conteúdos específicos e nos pedagógicos, bem como na formação humana, ética e cidadã. (BORGES 2011, p.15)

Um currículo não deve ser elaborado e pensado somente no conteúdo das disciplinas, mas também na formação humana, formação crítico-reflexiva, para que assim o futuro profissional possa entender o outro e raciocinar o melhor caminho profissional e educacional a seguir.

É válido ressaltar que um profissional da educação é preciso estar sempre em formação continuada, para que assim ele possa dar continuidade ao seu trabalho sem estar ultrapassado e quem estuda o currículo não podia ser diferente. Nos sempre aprendemos com os nossos colegas e discutir o currículo nos ensina a ter uma construção crítica do conhecimento. Conforme Moreira (2002)

> Com a ANPEd completando 25 anos de funcionamento em 2002, pode-se afirmar que os grupos de trabalho têm representado uma verdadeira força-motriz das reuniões anuais, propiciando significativo espaço de discussão, construção e reconstrução do conhecimento. (MOREIRA, 2002,p.86)

O currículo é isso discutir, rediscutir e estar em constante mudança para atender as demandas das pessoas que utilizam ele para sua formação, pois as coisas são renovadas tudo

está em constante mudança e o currículo não pode ficar para trás, porque se não o profissional que formar com o currículo ultrapassado terá uma formação que pode muito bem atrapalha-lo.

O currículo tem algumas teorias que para Silva (2009) e que fazem as seguintes divisões: teoria tradicional, crítica e a pós-crítica. Porém esse trabalho tem o enfoque da crítica, pois abordamos a reprodução cultural e também a emancipação profissional do discente de licenciatura da universidade. Conforme Gatti (2012)

> Considerar o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século vinte. (GATTI, 2012, p.6)

Mesmo que seja um tema atual muitos profissionais não entendem a diversidade e a importância que um currículo carrega e fica lá em 1947 quando a teoria do currículo era que os estudantes fossem como uma máquina como se os professores fossem meros “ transmissores de conhecimento”.

Não tem como uma instituição usar o mesmo currículo de 10 anos atrás, pois a cada ano ocorre mudança no mundo é preciso que os professores tenham a humildade de reconhecer que tem que fazer reformulações por mais básicas que sejam, pois elas fazem toda a diferença.

É necessário que os profissionais da educação e as pessoas que querem estudar para se tornar um compreenda que o currículo da universidade não vai ensinar uma técnica na qual irá ser aplicada e estará tudo resolvido assim como uma formula matemática. O currículo das licenciaturas tem que trabalhar a emancipação do profissional e para isso não existe formula e sim estudo e um currículo original que consiga atender essa demanda.

A formação inicial de professores, o currículo, a grade horária e o projeto político pedagógico é base de uma educação de qualidade desde o pré-escolar até o ensino superior, pois tudo isso é importante e único para cada instituição.

O currículo não é fácil ser elaborado nem compreendido, mas sem ele e sem as teorias que já foram escritas sobre ele não teríamos como objetivo formar um cidadão crítico-reflexivo. Não tem como dispensar completamente a teoria tradicional, pois foi através dela que se escreveu a crítica e é exatamente por isso que não precisa dispensar um currículo ou um projeto político pedagógico o que temos que fazer é estar sempre com renovações por mais difícil que seja e não somente nessas coisas, mas também com a formação continuada.

Para um currículo dar certo é necessário enxergar além da burocracia, pois todos nos sabemos que um documento escolar para colocar um curso em funcionamento é muito burocrático, mas o que tem para além desse processo? Tem um universo de pessoas que precisa desse ensino para dar continuidade a sua vida com um estudo de qualidade que busca um futuro cada vez melhor.

Com a expansão das universidades públicas, dos cursos à distância o currículo que forma os professores pode ao invés de estar contribuindo estar degradando ainda mais a educação pública. A formação de professores não é atrativo para as pessoas e vem caindo com o passar dos anos. E conforme Freitas não é só no nosso país.

> A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública [...] (FREITAS, 2007 p.1204)

O currículo, a grade horária tem que ser um assunto discutido com os alunos desde a educação básica, para assim ter noção de como funciona na hora de escolher um curso, pois mesmo que tenha as diretrizes, a base comum os cursos variam de uma instituição para outra dando enfoque dentro de uma subárea daquele curso e como currículo é um assunto discutido em curso de formação de professores você somente descobre isso quando já está inserido naquele universo acadêmico.

A qualidade da formação de professores, dos alunos da educação básica depende além do currículo também das politicas públicas de educação do nosso país e que todos nos sabemos que são básicas e tudo influencia no final dessa formação, então o local que esta inserido aquela determinada escola, aquela universidade. A análise tem que ser qual o público que ela quer atender? Esse currículo foi elaborado para atender o aluno de escola pública?

Respondendo as questões acima é notório que não, pois um currículo de universidade pública é voltado para os alunos leitores, que entendem perfeitamente sobre interpretação de textos e nos sabemos que na escola pública isso não é trabalhado. Acontecem muitas críticas em cima das provas externas da educação básica, mas e sobre a avaliação externa das universidades é basicamente tudo da mesma forma, pois tudo é voltado para essas avaliações. Então temos um currículo que pode ser flexível e mudado a qualquer momento para atender as exigências do governo.

Nos futuros professores na atual conjuntura em que vivemos temos que trabalhar com o currículo oculto, pois é ele que tem as regras, os ensinamentos que vai sendo apreendido aos poucos de forma sucinta e sem perder a essência do que é necessário ser repassado. O currículo educacional é dinâmico a qualquer mudança brusca é preciso ser reanalisado para não deixar marcas importantes passarem em branco.

O currículo é o coração da escola, por isso ele tem que ser elaborado e pensado naqueles que estão ali diariamente, na comunidade à volta e nos alunos que irão receber. Após a elaboração varia do professor a forma com que ele quer trabalho aqueles conteúdos, para alcançar o maior número de alunos possíveis. Currículo é isso ser dinâmico e pensar no outro trilhar um caminho com um grupo que quer ver o resultado daquele trabalho coletivo.

ANÁLISE DOS DADOS

A entrevista aconteceu tanto com os discentes quanto os docentes aconteceu na universidade mesmo nos horários em que os participantes podiam tudo foi definido por eles sem interferência do entrevistador.

Os discentes foram identificados por números do 1 ao 7 que aconteceu na ordem em que foi realizadas as entrevistas e dessa forma ficou. 1 é discente de Física e cursa o 9° período, 2 é discente de Matemática e cursa o 6° período. Já o 3 é discente de História e cursa 6° período, 4 é do curso de Geografia e está no 6° período também o número 5 também cursa Geografia, porém está no ultimo período do curso. O discente 6 está no 8° fazendo Pedagogia o mesmo curso que o discente 7, mas esse está no ultimo período.

A única exigência na escolha dos colaboradores era que eles estivessem na instituição a mais de dois anos o que significa do 4° período do curso pra frente, após isso apresentei a pesquisa pra vários discentes, porém somente esses 7 quiseram participar. A entrevista consistia num roteiro semi estruturado.

A primeira pergunta foi em relação à participação dos discentes no currículo em que eles estudam. Vimos que somente um dos discentes que colaborou com a pesquisa participou de um momento de discussão do currículo, lembrando que eles são o principal alvo a ser atingido, pois é a partir desse aprendizado que eles se tornarão os futuros educadores do país.

Já na segunda questão que trata sobre o conhecimento das correntes filosóficas do currículo Notamos que os dois últimos estudantes tem conhecimento sobre o currículo que estudam, o três tem uma noção do que acontece, já os outros 4 passam despercebidos.

Na terceira questão que foi sobre o diferencial do curso todos os participantes responderam muito bem defendendo o seu curso e alguns apontando do que mais sente falta, isso demonstra o senso crítico deles e sua percepção perante a educação sabendo o que podem buscar futuramente como, por exemplo, uma formação continuada.

A questão quatro aborda sobre a coerência entre o currículo e a prática onde somente o discente 5 não concorda e para melhor representa-lo apresento sua fala.

Não, pois os textos e as metodologias apresentadas em sala de aula, na maioria dos casos, abordam outras realidades ou são utópicas, sendo difícil ou impossível aplicar o que se foi apontando em sala de aula.

Esse aluno sente falta de trabalhar com a realidade que a escola pública está vivendo e pela sua fala ele sente que seus professores são utópicos o que pode prejudica-lo quando for um profissional da educação.

A entrevista com os professores aconteceu da mesma maneira com os estudantes foi feito contato com docentes e coordenadores dos cursos de licenciatura pesquisados, porém somente três professores se dispuseram a concederam a entrevista.

Os três professores são doutores os cursos são Geografia, Matemática e Pedagogia. Os mesmos foram identificados pelas letras A, B e C.

Sobre a participação destes colaboradores no desenho curricular do curso em que lecionam foi percebido que somente um dos professores entrevistados não faz parte do Núcleo Docente Estruturante e também podemos perceber que o Professor C está participando de mudanças no desenho curricular do curso.

Essa questão foi duas em uma que é sobre a se está coerente com as diretrizes do Mec e também as características do currículo. O professor A respondeu somente a primeira parte da pergunta não deu muito detalhes das características do curso ao contrário do C que explicou a

perspectiva do curso e também que o mesmo é dividido por ciclos. Já o professor B também não deu nenhuma característica do curso.

Sobre a prática deles ficou entendido que o professor B não fala da sua prática e sim do corpo docente do curso, assim como o C que expõe a falta de interdisciplinaridade para realmente acontecer um ciclo de formação e o A relata a participação ativa do aluno.

Quando questionados sobre a formação humanística os professores concordam que se estabelece tanto no projeto quanto na prática deles e tem também a consciência de que precisa de mais, para que assim a os alunos consigam se sobressair nas disciplinas e na vida fora da universidade.

Foi abordado também sobre os pontos positivos e negativos do currículo. A professora A deixa claro que o ensinamento dela fica limitado, pois ela só consegue mencionar sua área. Acredito que como coordenadora do curso deveria também saber dos outros pontos negativos e também dos positivos em que o alunos está sendo formado. Pois o currículo, a educação precisa ser multidisciplinar e como professora devemos tentar compreender e ajudar a sanar as dificuldades do nosso colega de profissão e exaltar os pontos positivos do currículo que aplico na sala de aula.

O professor B destacou o ponto positivo de ser uma inovação em relação aos outros cursos do Brasil o que deixa o profissional formado por este um diferencial em matérias especificas e também destacou o sistema organizacional pela eficiência. Não mencionou nenhum aspecto negativo.

A professora C destaca a estrutura disciplinar e explica os aspectos negativos como uma conjuntura histórica e que eles tentam sempre sanar as dificuldades encontradas para o futuro profissional não ter tantas dificuldades fora da universidade.

Para finalizar a entrevista com os professores foi dado a eles a oportunidade de sugerir melhorias ao currículo.

É confuso analisar essa resposta da professora A, pois ela fala sobre alterar o currículo do curso, porém na questão anterior ela diz que não tem avaliação das outras disciplinas então como fazer uma discussão curricular para mudanças tendo conhecimento limitado somente a disciplina que ela ministra? Acredito que ela como coordenadora do curso precisa buscar

compreender melhor como esta caminhando as outras disciplinas ate mesmo para poder fazer um trabalho multidisciplinar com o currículo que tem.

O professor B é ambicioso e tem como meta oferecer o melhor curso do brasil isso é muito bom, pois é através de metas, sonhos que a educação avança e fica cada vez melhor. E com o currículo bem estruturado é o começo para atingir essa meta imposta.

A análise da professora C é muito importante, pois ela cita a interdisciplinaridade para aparecer no currículo e abre a possibilidade para além do circulo de cultura que é um momento pessoal do curso onde todos param para a participação e esse momento de reflexão tem que acontecer ao longo dos semestres.

Na análise de dados observamos que somente 2 alunos entrevistados têm conhecimento sobre a corrente teórica em que o seu curso é baseado tendo ciência que foram entrevistados 7 é um número muito baixo de futuros profissionais que saibam a real importância de um currículo. E sobre os professores somente 3 ter tido o interesse de responder uma pesquisa com o tema currículo é mais baixo ainda, pois mostra que o currículo não está tendo a importância necessária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa ficou mais claro o quanto ainda o interesse e o entendimento da importância do currículo têm de ter prioridade, para que assim o alvo principal que é a escola pública possa melhorar o ensino com esses futuros profissionais de uma instituição federal. Saber identificar e discutir o currículo e o projeto político pedagógico é de fundamental importância para que cada ser humano saiba o porquê estudar determinada disciplina explicitando a valor da mesma na sua futura prática docente.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Célia. Currículos de formação de professores: concepções pedagógicas, políticas e práticas nas licenciaturas apoiadas pelo reuni. Pós Doutorado (Tese pós-doutorado em Educaçã0) FEUSP. São Paulo, 2011.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Scielo. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Disponível em:

<http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003>. Acesso em: 22 nov. 2009.

Freitas, H.C.L. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. Revista Educação e Sociedade. v. 28, n.100, p. 1203-1230. out, 2007

GATTI, Bernadete. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no brasil. XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL: CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DA ANPED. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002

SILVA, J. G. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. Trabalho necessário. Ano 7, n°. 9, pp. 1-18, 2009.

PANORAMA DOS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE A TEMÁTICA "APRENDIZAGEM DO ADULTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES" (2010-2015)

Amanda Cibele Soares

Universidade Federal de Viçosa

amanda_cib@hotmail.com

Rita de Cássia de Alcântara Braúna

RESUMO

A importância de considerar as particularidades da aprendizagem do adulto no campo da formação de professores se apresenta tanto como elemento relevante na formação de professores que irão lecionar para o público adulto, quanto internamente aos próprios cursos de formação de professores, já que são constituídos por alunos na idade adulta e os elementos que caracterizam esta fase da vida irão influenciar na relação com a aprendizagem destes futuros docentes. Neste sentido, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma aproximação para o estado do conhecimento, a qual teve como objetivo mapear as produções acadêmicas sobre o tema "aprendizagem do adulto e formação de professores", tendo como base a pesquisa de dissertações, teses e artigos publicados no banco de dados da CAPES e os periódicos da SCIELO, no recorte temporal de 2010 a 2015, visando analisar como aprendizagem do adulto tem sido considerada pelas produções acadêmicas do campo de formação de professores. Concluímos que a temática da aprendizagem do adulto ainda é pouco explorada no campo da formação de professores, especialmente considerando as especificidades do processo de aprendizagem do adulto voltado para a formação dos futuros professores, que são sujeitos adultos.

Palavras-chave: aprendizagem do adulto; formação de professores; produções acadêmicas.

INTRODUÇÃO

A necessidade de um olhar direcionado à aprendizagem do adulto tem sido discutida por alguns autores do campo da educação. Como representantes desta discussão, Vaillant e Marcelo (2012, p. 23) destacam que "preparar docentes é formar adultos". Assim, independentemente se os futuros ou já professores irão ensinar crianças ou adultos, os alunos dos cursos de

formação de professores são indivíduos na fase adulta, e esta característica deve ser respeitada no processo de formação de professores.

Neste sentido, a importância de se considerar as particularidades da aprendizagem do adulto no campo da formação de professores se apresenta tanto como elemento relevante na formação de professores que irão lecionar para o público adulto, quanto internamente aos próprios cursos de formação de professores, como recursos para os professores formadores, já que estão atuando com pessoas adultas, e os elementos que caracterizam esta fase da vida irão influenciar na relação com a aprendizagem destes futuros docentes.

Diante da relevância da aprendizagem do adulto para o campo de formação de professores, nossa pesquisa visa traçar um panorama dos estudos brasileiros sobre a temática "aprendizagem do adulto e formação de professores" tendo como base a pesquisa de dissertações, teses e artigos publicados no banco de dados da CAPES1 e os periódicos da SCIELO2, no recorte temporal de 2010 a 2015.

A temática aqui pesquisada - aprendizagem do adulto e formação de professores - tem como perspectiva analisar como a aprendizagem do adulto tem sido considerada pelas produções acadêmicas do campo de formação de professores. Se este campo de estudos tem considerado as especificidades do adulto em seus trabalhos.

Apoiado em Romanowski e Ens (2006), este estudo pode ser classificado como uma aproximação para o estado do conhecimento, por se tratar de numa pesquisa que abrange dois importantes bancos de dados (CAPES/SCIELO), contemplando teses, dissertações e artigos. Sobre a natureza deste tipo de estudo, segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas de "estado da arte" ou "estado do conhecimento" são definidas como de caráter bibliográfico, que visam mapear e discutir uma produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento, no intuito de identificar quais aspectos e dimensões vêm sendo destacadas.

Os bancos de dados escolhidos para análise possuem relevância por apresentarem estudos que são resultados de trabalhos analisados por bancas e publicação de periódicos de referência nacional, conforme sugerem Romanowski e Ens (2006).

Neste sentido, o presente trabalho foi realizado a partir da análise dos títulos, palavras-chave e leitura dos resumos das teses, dissertações e artigos do banco de dados da CAPES e do Portal de Periódicos da SCIELO. Foram selecionados apenas os estudos relacionados à

aprendizagem do adulto a partir dos seguintes descritores: aprendizagem do adulto; formação do adulto; formação inicial de professores e andragogia. Conforme demonstrado na tabela e gráfico abaixo:

Tabela 1- Seleção de estudos através dos descritores: Andragogia; Formação do adulto; Aprendizagem do adulto e Formação inicial de professores.

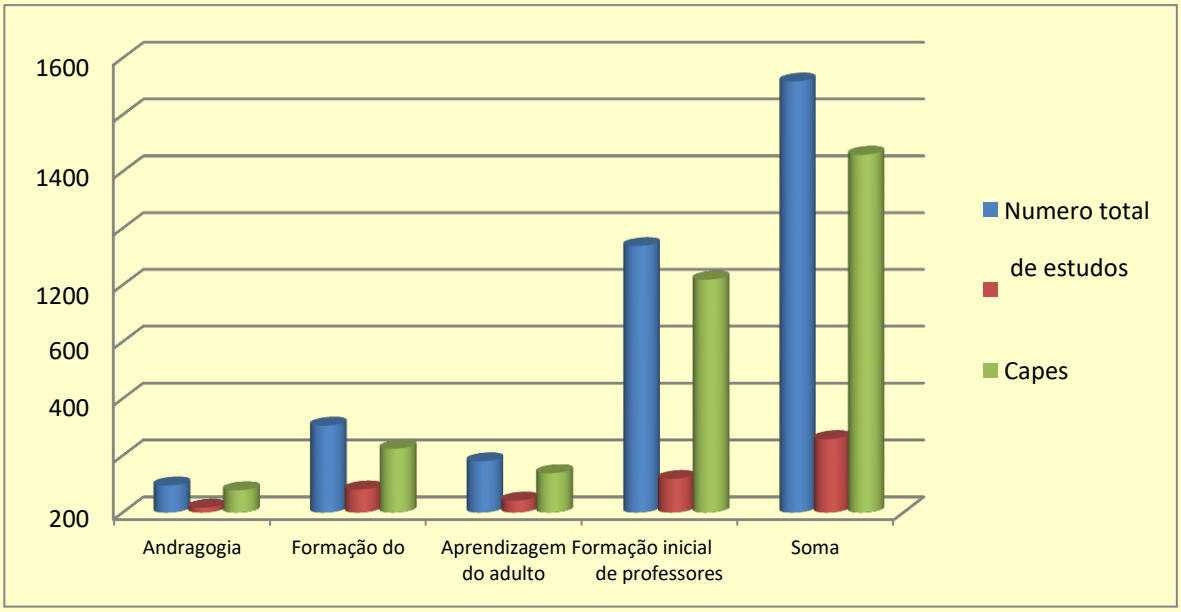
Palavra-chave	Número total de estudos	SCIELO	CAPES	Estudos refinados	Estudos ref. (SCIELO)	Estudos ref. (CAPES)
Andragogia	95	17	78	8	0	8D+0T+0A
Formação do adulto	305	81	224	1	1	0D+0T+0A
Aprendizagem do adulto	180	42	138	9	3	4D+1T+1[a]
Formaçã Inicial de professores	937	118	819	3	1	2D+0T+0A
Soma	1517	258	1259	21	5	14D+1T+1A= 16

Fonte: construção das autoras.

1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

2 A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros

Gráfico 1- Número total de estudos encontrados por descritor.



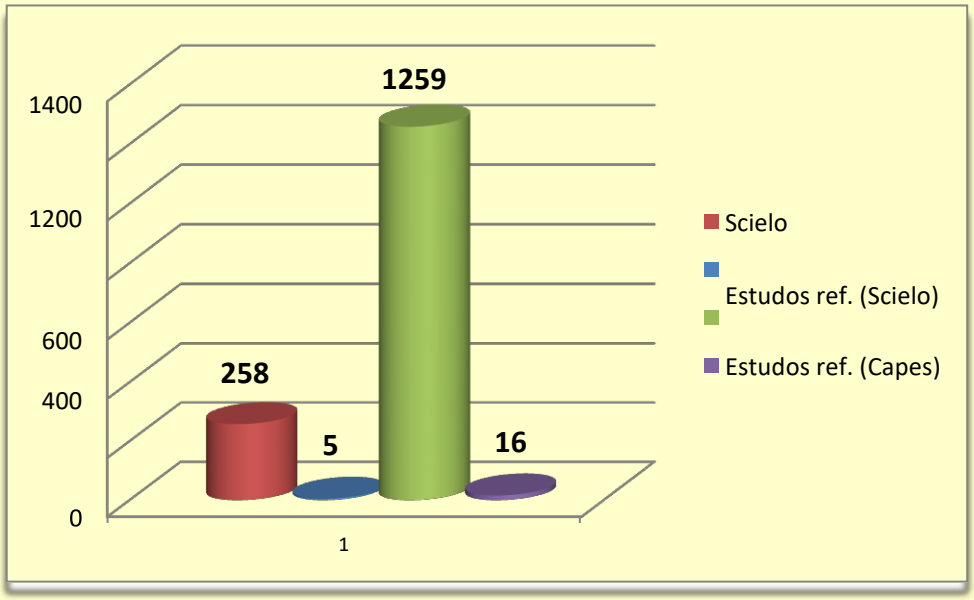
Fonte: construção das autoras.

Observa-se que entre os descritores utilizados, andragogia foi o que apresentou menor número de trabalhos, e formação inicial de professores foi o descritor onde encontrou-se o maior número de produções.

No Banco de Dados da CAPES, no período pesquisado entre 2010 a 2015, foram encontrados 1.259 estudos no total. Deste montante verificou-se que apenas 16 (1,27%

relacionavam-se à aprendizagem do adulto. Na pesquisa realizada na Base SCIELO foram encontrados 258 artigos no total, sendo selecionados dentre estes 5 (1,94%) artigos que tratavam da temática em questão. Ver gráfico abaixo:

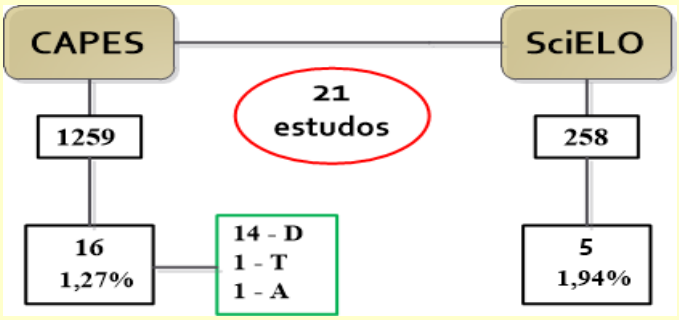
Gráfico 2: Número total de estudos identificados e selecionados.



Fonte: construção das autoras.

Os 16 estudos selecionados no Banco de Dados da CAPES estão distribuídos em 14 (87,5%) dissertações, 01 (6,25%) tese e 1 (6,25%) artigo. Dentre os trabalhos que foram selecionados na base SCIELO, os 5 estudos são artigos. Desse modo, foram selecionados ao todo 21 estudos para este trabalho, conforme representado na figura abaixo:

Figura 1 – Distribuição dos estudos selecionados



Fonte: construção das autoras.

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES SOBRE O TEMA "APRENDIZAGEM DO ADULTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES":

Os 15 estudos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2010 a 2015, são constituídos por 14 dissertações e 01 tese.

Observou-se que foi adotada ampla e diversificada base teórica nestes estudos. Dentre estes, alguns dos autores relevantes para a temática citados nos estudos são: Vigotsky (n=5); Paulo Freire (n=4); Malcolm Knowles (n=3); David Ausubel (n=3); Piaget (n=2); Godotti (n=2); Romão (n=2); Placco e Souza (n=1); Bakhtin (n=1); Pimenta (n=1); Nóvoa (n=1); Gatti (n=1).

A análise destes estudos também permitiu observar as instituições que apresentaram pesquisas sobre o tema abordado. São elas: PUC- SP (n=3); UFSC (n=2); PUC-PR (n=1); UFES (n=1); UECE (n=1); UNIVASF (n=1); UNIPAMPA (n=1); UFAL (n=1); UFSM (n=1);

UniRitter (n=1); Mackenzie (n=1) e UEFS (n=1). Observa-se que os trabalhos estão bem distribuídos entre as 12 instituições identificadas, sendo a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a instituição que concentra o maior número de produções, com 3 trabalhos, dentre os 15 estudos selecionados, representando 20% do total. Em segundo lugar verifica-se a Universidade Federal de Santa Catarina, com 2 estudos (13,33%) e as demais instituições (10) com 1 trabalho cada, o que corresponde a 6,66% para cada uma destas instituições da produção total selecionada.

Com relação ao tipo da metodologia de pesquisa utilizada nos trabalhos analisados, foi possível observar que a maioria dos trabalhos não explicita em seus resumos o tipo de pesquisa e o método de análise empregado. Dos 15 trabalhos, apenas 4 declararam o tipo de pesquisa realizada. Sendo elas: estudo de caso (n=3) e etnografia (n=1). Representando uma prevalência da metodologia estudo de caso sobre as demais metodologias.

Observando-se o método de análise, verifica-se que apenas 2 dos 15 trabalhos trouxeram em seu resumo, de modo explícito, o método utilizado. Foram eles: triangulação dos dados (n=1) e análise documental (n=1). Quanto aos instrumentos metodológicos empregados, destacaram-se: entrevista, observação, aplicação de questionário, grupo focal- formativo e círculo dialógico investigativo. Sendo: entrevista (n=4), principalmente entrevista semiestruturada; aplicação do questionário (n=3); observação (n=1); círculo dialógico investigativo (n=1) e a realização grupo focal-formativo (n=1).

Cabe destacar que as análises feitas sobre as teses e dissertação no Banco de dados da CAPES revelam a fragilidade dos resumos destes trabalhos. A maior parte dos trabalhos analisados não apresentou em seu resumo a tipificação das metodologias utilizadas, elementos

que são de suma importância para a compreensão do estudo realizado. Tal carência percebida vai ao encontro aos elementos apontados pela autora Iria Brzezinski em seu Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação (2003-2010). Concluindo, a autora argumenta:

> Anuncia-se, também, que é surpreendente, em alguns trabalhos, a dificuldade de os autores descreverem com clareza o método de pesquisa e a modalidade de investigação utilizada em seus estudos. Na maioria dos trabalhos analisados, não são mencionados esses componentes indispensáveis a qualquer relato de uma investigação (BRZEZINSKI, 2014, p.44).

Continuando a análise destes 15 estudos selecionados, observou-se que todos abordaram o tema da aprendizagem do adulto em diferentes situações e contextos. Neste sentido, para possibilitar uma melhor análise dos trabalhos foi feita uma categorização destas produções em 7 categorias temáticas. São elas:

Educação à distância (1trabalho)

Aprendizagem virtual/tecnologias e mundo coorporativo (4 trabalhos)

Disciplinas específicas modalidade EJA (4 trabalhos)

Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos- EJA (2 trabalhos)

Aprendizagem do adulto (2 trabalhos)

Aprendizagem no ensino superior (1 trabalho)

Desenvolvimento de liderança (1 trabalho)

De modo diverso, pode-se concluir que todas as pesquisas abordaram a temática da aprendizagem do adulto. As categorias mais discutidas foram: Aprendizagem virtual/tecnologias e mundo coorporativo (n=4), compreendendo como “mundo coorporativo” contextos empresariais e de gestão escolar, associando-os a aprendizagem do individuo adulto em ambiente virtual e intermediado por tecnologias. Outra categoria igualmente explorada foi: Disciplinas específicas modalidade EJA (n=4), que aborda o ensino em disciplinas específicas (ex: física, biologia) na modalidade EJA. Em segundo lugar, concentrando 2 trabalhos cada, estão: Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos- EJA (n=2) e Aprendizagem do adulto (n=2). De modo menos expressivo, com apenas 1 trabalho cada, estão

as categorias: Educação à distância-EAD (n=1); Aprendizagem no ensino superior (n=1) e Desenvolvimento de liderança (n=1).

A partir das categorias identificadas é possível observar que o tema aprendizagem do adulto tem sido mais discutido no campo das tecnologias e de gestão, como também se identifica igual interesse pelo tema no campo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que se faz presente em duas categorias. Já as categorias educação à distância, aprendizagem no ensino superior e desenvolvimento de liderança, não foram tão discutidas, o que pode sinalizar o início de interesse por estes temas, como também representam campos importantes a serem explorados.

Com relação aos trabalhos relacionados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que se percebe é que, neste contexto, é abordado o adulto não alfabetizado/ou com atrasos em sua escolarização que, por diversos motivos, não ocorreu na faixa etária considerada adequada. No campo das tecnologias e de gestão e no campo do desenvolvimento de liderança, foca-se a aprendizagem do adulto no contexto coorporativo, associado à capacidade de comandar trabalhos e outras pessoas. Tais perspectivas, apesar de trazer à luz a aprendizagem do adulto, não correspondem à perspectiva que essa pesquisa teve em sua essência, analisar o tema da aprendizagem do adulto relacionado ao campo de formação de professores.

A presente pesquisa teve como objetivo identificar, nos estudos selecionados através dos quatro descritores já expostos (aprendizagem do adulto; formação do adulto; formação inicial de professores e andragogia), como a aprendizagem do adulto tem sido considerada pelo campo de formação de professores, se este campo tem considerado as especificidades do adulto em seus trabalhos. Neste sentindo, foram identificadas duas categorias que mais se aproximaram do tema integral desta pesquisa: Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos- EJA (n=2) – que, apesar de se referir a EJA (que não é a perspectiva dessa pesquisa), mostra um olhar do campo de formação de professores para as especificidades dos níveis. Já a categoria Aprendizagem do adulto (n=2) contempla trabalhos que focalizam o processo de aprendizagem do adulto, discutindo as especificidades deste público.

Com relação à natureza dos trabalhos, observa-se ainda uma predominância de pesquisas realizadas sobre a aprendizagem do adulto em nível de Mestrado. Dos 15 estudos produzidos no período de 2010 a 2015, 14 são em nível de Mestrado (dissertações) e apenas 01 em nível de Doutorado (tese). Uma das possíveis justificativas para tal discrepância em números

de produções nos diferentes segmentos, pode ser devido ao número de programas de Mestrado no país ser maior do que o de programas com Doutorado.

ANÁLISE DOS PERIÓDICOS DA CAPES SOBRE O TEMA "APRENDIZAGEM DO ADULTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES"

O levantamento e a análise dos dados do Banco de Periódicos da CAPES foi realizado a partir dos mesmos critérios anteriores. Utilizando os mesmos descritores: aprendizagem do adulto; formação do adulto; formação inicial de professores e andragogia, no período estabelecido de 2010-2015. Foram identificados 22 trabalhos no total, deste montante, a análise verificou que apenas 1 (4,54%) trabalho relacionava-se à aprendizagem do adulto.

O artigo selecionado se enquadra na categoria já apresentada acima, Aprendizagem virtual/tecnologias e mundo coorporativo, por discutir a aprendizagem em ambientes virtuais. Poderia também ser encaixado em uma nova categoria sobre Formação de professores (não mais no contexto de EJA), por abordar a plasticidade na formação do adulto educador. Diferentemente das dissertações e tese já analisados acima, este trabalho traz também elementos da neurociência para discutir a formação do educador.

Tal trabalho, como a maior parte dos analisados anteriormente, também não traz em seu resumo informações sobre os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa a qual se refere. Do mesmo modo, também não explicita os autores em que se baseia.

Na análise do Portal de Periódicos da CAPES chama a atenção o pequeno número de trabalhos encontrado, apenas 1 (n=1), sobre a temática da aprendizagem do adulto. Sendo este trabalho do ano de 2010.

Tal análise sucita questionamentos: Por que tão inexpressiva produção sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES? Por que somente no ano de 2010?

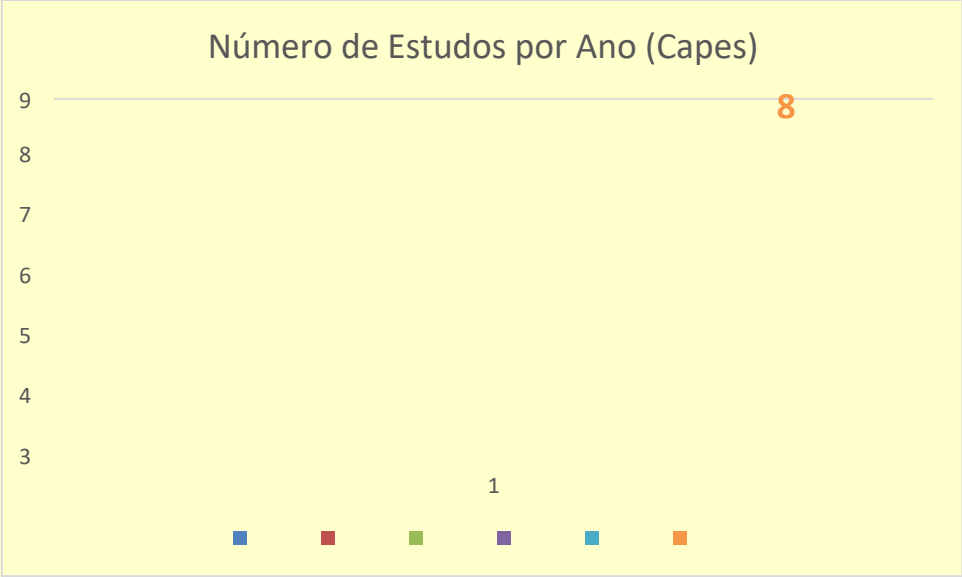
De todo modo, a análise deste Portal de Periódicos vem corroborar as análises feitas sobre as dissertações e teses também da CAPES, mostrando que a aprendizagem do adulto é uma temática pouquíssimo explorada, especialmente relacionada ao campo de formação de professores.

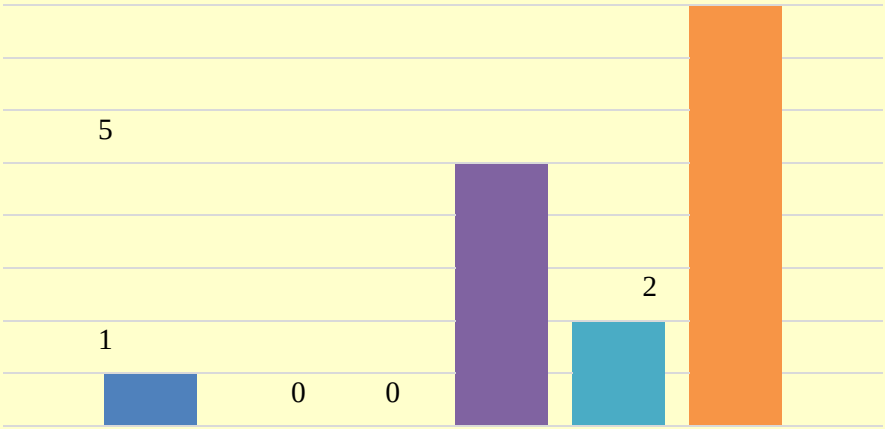
NÚMERO DE PRODUÇÕES POR ANO DAS DISSERTAÇÕES, TESE E ARTIGO ANALISADOS DA CAPES

No Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES, foram analisados um total de 16 trabalhos. Sendo 14 dissertações, 1 tese e 1 artigo.

Com relação à produção anual, observa-se: 2015 (n=8); 2014 (n=2); 2013 (n=5); 2012 (n=0); 2011 (n=0) e 2010 (n=1). Conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Total de estudos analisados no Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES em número de publicações por ano (2010-2015).





Fonte: construção das autoras.

Analisando o número de publicações por ano, percebe-se que a maior parte das publicações foi realizada no ano de 2015, ano que houve expressiva alta nas produções sobre a

temática. Nos anos 2012 e 2011 não foram registrados trabalhos no Banco de Teses e Dissertações e Periódicos da CAPES sobre o tema. Tal análise permite inferir que o campo de pesquisa sobre a aprendizagem do adulto está em expansão, ganhando luz recentemente, como indica o aumento de trabalhos sobre o tema no ano de 2015.

ANÁLISE DOS ARTIGOS DA BASE SCIELO SOBRE DO TEMA "APRENDIZAGEM DO ADULTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES"

Nesta análise, foram utilizados os mesmos procedimentos já citados no mapeamento e análise dos estudos anteriores da CAPES. Na análise feita na Base Scielo no período de 2010-2015 sobre o tema aprendizagem do adulto, foram selecionados, ao todo, 5 artigos que se relacionavam à temática.

Os artigos analisados apresentaram base teórica bem diversificada, com a utilização de diferentes autores. Alguns autores de relevância para o tema que foram identificados nos trabalhos analisados da CAPES e que também foram observados entre os 5 artigos analisados, foram: Vigotsky (n=2); Paulo Freire (n=1) e Bakhtin (n=1).

Em relação aos tipos e modalidades de pesquisa, apenas 1 dos 5 trabalhos explicitou o tipo de metodologia e instrumentos adotados, sendo eles: pesquisa-intervenção (n=1) e observação participante (n=1). Mais uma vez identifica-se que foram poucos estudos que tipificaram as metodologias adotadas. A maior parte dos trabalhos omitiu dados ou não os descreveram com os detalhes exigidos por trabalhos científicos, elementos que reafirmam a fragilidade dos resumos dos trabalhos científicos.

Quanto à categorização dos trabalhos, ela se deu a partir da centralidade dos temas discutidos. Sendo definidas 5 categorias:

Aprendizagem virtual/tecnologias (01);

Inclusão na EJA (01);

Ensino superior (01);

Currículo e subjetividade na EJA (01)

Formação de professores para a EJA (01).

Observa-se a diversidade de focos de análises entre os artigos, tendo como elemento recorrente a modalidade Educação de Jovens e Adultos que é abordada em três dos cinco trabalhos (EJA=3), apesar de ser analisada em perspectivas distintas.

Entre as categorias identificadas, três que já haviam sido apontadas entre as dissertações e tese da CAPES se repetem. São elas: Aprendizagem virtual/tecnologias; Ensino superior e Formação de professores para a EJA.

Com relação à produção anual, observa-se: 2015 (n=2); 2014 (n=1); 2013 (n=1); 2012

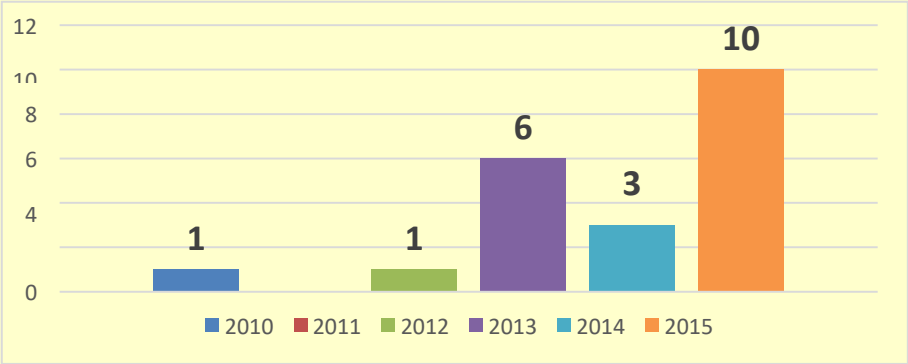
(n=1); 2011 (n=0) e 2010 (n=0).

Nota-se o pequeno número de publicações sobre o tema dentro do período analisado (2010-2015). Não tendo sido encontrados registros de artigos nos anos de 2011 e 2010 na Base SCIELO. Tal análise evidencia como o tema aprendizagem do adulto, especialmente associado ao campo de formação de professores, tem sido pouco explorado, indicando o vasto campo de pesquisa ainda a ser explorado nesta temática.

ANÁLISE GERAL

Analisando os 21 estudos selecionados no total, entre Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódico da CAPES e Base SCIELO, é possível traçar a evolução, em número de produções anuais, no período pesquisado (2010-2015). Conforme representado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Total de estudos analisados no Banco de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da CAPES e Base SCIELO em número de publicações por ano (2010-2015).



Fonte: construção das autoras

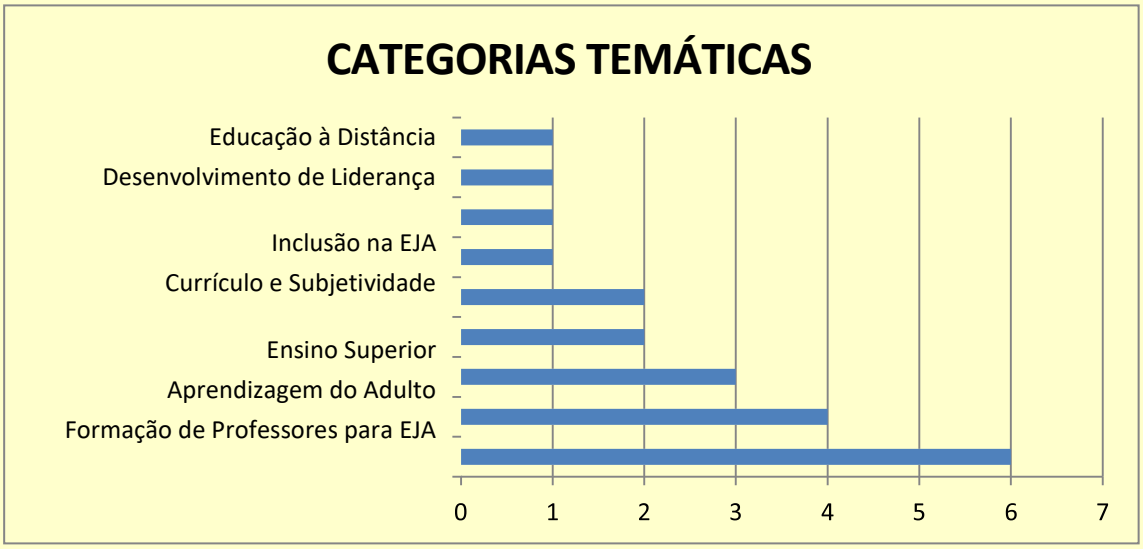
Analisando os dados acima, nota-se que a maior concentração de trabalhos está no ano de 2015, ano que se identifica um expressivo crescimento no número de produções sobre o tema, em comparação aos anos anteriores.

A análise do gráfico permite observar uma tímida e quase inexistente produção nos anos de 2010 (n=1), 2011 (n=0) e 2012 (n=1), sendo que sequer foram encontrados registros de produções nos bancos pesquisados no ano de 2011. Ainda analisando os dados do gráfico, percebe-se um expressivo crescimento no número de produções entre os anos de 2012 (n=1) e 2013 (n=6) e que, no ano seguinte, 2014 (n=3), cai pela metade o número de trabalhos sobre o tema. Ainda assim, observa-se que o ano de 2015 (n=10), não só houve uma recuperação do crescimento, como registra o maior número de produções do período pesquisado.

De todo modo, as pesquisas realizadas neste estudo revelam o quanto incipiente ainda é o quadro de trabalhos realizados abordando a temática da aprendizagem do adulto e a formação de professores.

Em relação às categorias temáticas identificadas nos 21 estudos, de modo geral, foram identificadas sete (7) categorias na primeira fonte analisada (Dissertações e tese da CAPES), uma (1) na segunda fonte (artigo – Periódicos das CAPES) e cinco (5) na última fonte (SCIELO). Deste total (13), observou-se que 4 categorias se repetiram, definindo assim neste conjunto de estudos, 9 categorias de análise:

Gráfico 5 - Número de produções por categoria temática.



Fonte: construção das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos 21 estudos selecionados permitiu concluir que o tema aprendizagem do adulto tem sido estudado principalmente na perspectiva da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo identificados 8 trabalhos sobre a EJA entre os 21estudos analisados. O que corresponde ao total de 38,09% dos trabalhos analisados.

No conjunto dos trabalhos analisados, observa-se também que a segunda perspectiva mais pesquisada sobre o tema da aprendizagem do adulto está relacionada ao mundo virtual e o uso de tecnologias, sendo identificados 6 (28,57%) trabalhos nesta perspectiva.

Já os trabalhos que relacionam a aprendizagem do adulto ao campo de formação de professores centraram-se na perspectiva de preparação dos professores para a atuação com alunos adultos na modalidade EJA ou no ensino superior. Tal foco também tem grande relevância, contudo, não foram observados trabalhos que analisassem a aprendizagem do adulto visando contribuir para a melhoria dos cursos formação de professores, sendo que estes (os futuros professores) também são sujeitos adultos em processo de aprendizagem.

Pelo recorte analisado, os estudos indicam que os cursos de formação de professores não têm considerado as especificidades da aprendizagem do adulto em sua condução, ou, no mínimo, não têm produzido e publicado estudos sobre essa temática.

Consideramos, por meio dos resultados obtidos até o presente momento, que a temática da aprendizagem do adulto ainda é pouco explorada no campo da formação de professores, especialmente considerando as especificidades do processo de aprendizagem do adulto voltado para a formação dos futuros professores, que são sujeitos adultos. Acreditamos que o conhecimento aprofundado sobre as particularidades da aprendizagem do adulto, especialmente do adulto já escolarizado e em contínuo processo de aprendizagem, pode configurar elemento enriquecedor para o campo de formação de professores, agregando conhecimentos que potencializem as teorias, métodos e técnicas já existentes nesta área.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. (Org.). Formação de profissionais da educação (2003-2010). Brasília: MEC/INEP, 2014.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006. p. 37-50.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Par aná, 2012

PROFESSORES PRINCIPIANTES: DIFERENTES CONCEPÇÕES PARA OS MESMOS DESAFIOS.

Weliton Martins da Silva UFSM/RS

welitongeo@gmail.com

Adriana Moreira da Rocha Veiga UFSM/RS

adrianaufsm@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta alguns resultados e reflexões de um estudo que teve como objeto analisar as diferentes concepções na literatura atual acerca do tema "iniciação à/na docência". O estudo tem como objetivo identificar diferentes concepções sobre o tempo usado para designar o que se denomina "professor principiante" ou "professor iniciante". O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja fonte é a bibliografia especializada sobre o tema. Os principais referenciais teóricos que caracterizam o professor principiante/iniciante, nessa pesquisa, baseiam-se nos estudos de Marcelo Garcia (1999), Hüberman (1995), Imbernón (2009), Nono (2011), Tardif (2012), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) e Tardif e Lessard (2005). As pesquisas nos mostram que o início da carreira tem sido considerado um período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional no que se refere à autoconfiança, à experiência e à identidade profissional. Podemos perceber, ao longo do estudo, que não existe um consenso para definir precisamente o tempo para caracterizar o que se denomina "professor principiante ou iniciante", podendo esse tempo variar entre três a sete anos. A partir de bibliografia especializada, definimos os critérios que caracterizam o nosso professor principiante/iniciante em nossa pesquisa denominada: "Iniciação à Docência na Educação Básica: Professores Principiantes e a Sua Ambiência Auto(trans)formativa.".

Palavras-Chave: Professores Principiantes, Professores Iniciantes; Iniciação à Docência.

INTRODUÇÃO

O início da carreira é um momento importante e muito esperado para um estudante que, ao final da formação inicial, está habilitado para exercer a profissão docente. Sabemos, no entanto, que este momento não tem sido fácil para os professores principiantes. Pesquisas de importantes autores como Marcelo García (1999), Cavaco (1995) e Tardif (2012), dentre outros, compartilham estas dificuldades e consideram o início da carreira como um período

potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional no que se refere à autoconfiança, à experiência e à identidade profissional.

Para muitas pessoas, a iniciação à docência é um momento que, geralmente, é carregado de muitas expectativas; um momento de realização pessoal e, também, de se colocar em prática o conhecimento aprendido durante a formação profissional. A competência, porém, profissional reflete-se no ato de ensinar e envolve outras pessoas que ali devem estar à disposição para aprender. Trata-se mais do que uma simples competência técnica: ensinar é um ato social e possui, ainda, dimensão política, sendo carregado de valores e de emoções. O começar a ensinar vem revestido de uma mistura de sentimentos: nervosismo, ansiedade, incertezas, desafios... Simon Veenman (1988) denomina esta fase de transição de estudante para professor como "choque de realidade"; é o momento de confronto entre as expectativas e ideais com a realidade profissional do dia a dia da escola e da sala de aula.

Surgem, aí, muitas dificuldades ao longo deste processo, desde a relação com o conhecimento à relação com os pares, bem como às relações entre professor, aluno e família, aliada às atuais dificuldades na carreira dentre outros fatores. É preciso aprender a ser professor. Tais dilemas podem levar a um trabalho sem o envolvimento adequado para uma boa prática. Resultando daí um acentuado nível de afastamentos, o que leva, muitas vezes, à deserção da carreira.

O ingresso na docência no Brasil pode ocorrer de três maneiras: via contrato precário, contrato temporário ou nomeação do iniciante em concurso público. O contrato precário ocorre, na maioria das vezes, quando o estudante, ainda no curso de licenciatura, formação inicial, ou com outra formação, é contratado para exercer a função docente. Este tipo de contrato geralmente ocorre devido à falta de professores habilitados. O contrato temporário normalmente ocorre por um período determinado, podendo ser em substituição a um professor que, por algum motivo encontra-se afastado de suas funções, ou mesmo pela existência de cargo vago, podendo este tempo ser variável entre dias, meses ou até todo o ano letivo.

Essas diferentes possibilidades de iniciação à docência não devem ser tratadas da mesma forma, pois as experiências vividas por esses professores geralmente são bastante distintas, já que essas situações envolvem diferentes formas de envolvimento e compromisso com a docência.

OBJETIVOS

O estudo tem como objetivo identificar diferentes concepções sobre o termo e tempo usado para designar o que se denomina professor principiante ou professor iniciante, e, assim, estabelecer os critérios para definição do nosso professor principiante em uma pesquisa mais abrangente.

METODOLOGIA

Nosso estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para fundamentar nosso trabalho, recorremos às pesquisas já existentes, desenvolvidas pelos principais pesquisadores que têm se dedicado ao tema. Estes estudos são definidos como pesquisa bibliográfica, e segundo Severino (2007), é aquela que se realiza a partir do:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Nesta modalidade de pesquisa, buscamos os dados de que precisamos para a produção do conhecimento pretendido nos autores e obras selecionados. A pesquisa bibliográfica, para Appolinário (2011), restringe-se à análise de documentos, tendo como objetivo a revisão de literatura de um dado tema ou determinado contexto teórico.

PROFESSOR PRINCIPIANTE/INICIANTE E A LITERATURA SOBRE O TEMA

A iniciação à docência constitui o processo de mudança de estudante para profissional, compreendendo os primeiros anos de inserção na carreira.

Michael Hüberman (1995) estrutura o ciclo de vida profissional dos professores a partir de uma perspectiva clássica: a da “carreira”. De modo geral, para Hüberman, o ciclo profissional dos professores caracteriza-se pelas seguintes fases: Entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de experimentação ou diversificação, a fase de procura de uma situação profissional estável e, finalmente, a fase de jubilação. Ressalta que, necessariamente, estas fases não são vividas de forma igual e com tempos precisos por cada indivíduo.

Segundo o autor, é possível delimitar uma série de sequências ou maxiciclos que atravessam as carreiras de indivíduos diferentes em uma mesma profissão, como também de um mesmo indivíduo em profissões diferentes.

> O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Ciclo de vida profissional docente – Michael Hüberman (1995)

FASES	CARACTERÍSTICAS
Sobrevivência e descoberta	Com muita frequência, a literatura empírica indica que estes dois aspectos são vivenciados, paralelamente, sendo que a descoberta acaba por sustentar a sobrevivência. É possível, também, verificar a existência apenas de um ou de outro. São característicos dessa fase, sentimentos de insegurança, incerteza, ansiedade e preocupação. Por outro lado, é comum, também, sentimentos de empolgação e entusiasmo pelo fato de tais docentes estarem assumindo a responsabilidade de ter sua sala, sua aula, seus alunos, por fazerem parte de um corpo profissional.
Estabilização	Caracteriza-se por um tempo de comprometimento, de maior convicção da escolha profissional. Os sentimentos de pertença a um corpo profissional e independência têm grande importância nesta fase.
Diversificação	É marcada por um período de experimentações em relação ao material didático, às formas de avaliação, de agrupar os alunos e de organização do programa. É uma fase de mais dinamismo e motivação
Questionamento	Período de autoquestionamento, em que o professor passa a refletir sobre as decisões até então tomadas em sua vida e quanto ao prosseguimento (ou não) na carreira docente.
Fase da serenidade e distanciamento afetivo	Esta seria caracterizada por uma maior capacidade de reflexão e de satisfação pessoal, por uma crescente sensação de serenidade e confiança, por um menor nível de ambição e menor vulnerabilidade à avaliação dos outros (diretores, colegas, alunos etc.) e por um distanciamento afetivo em relação aos alunos.

Conservantismo e lamentações	Caracteriza-se por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador - e não construtivo -, acerca dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas mais jovens, considerados menos comprometidos e sérios com as questões educacionais.
Desinvestimento	Corresponde à última etapa da carreira docente; é marcada por uma libertação progressiva do investimento no trabalho. O professor passaria a consagrar mais tempo a si próprio e aos interesses externos à escola, dedicando maior atenção à sua vida pessoal e social.

Fonte: Autores – Com base em Hubermann, 1995.

Estas fases não são, necessariamente, vividas de forma igual e com tempos precisos por cada indivíduo. Alguns professores vivem-nas intensamente, ou não; às vezes, nunca param de explorar, e assim, talvez jamais vivam a estabilidade.

Vaillant e Marcelo García (2012) apresentam quatro etapas pelas quais o professor passa em sua formação de estudante para docente: (1) através das "Experiências" de ensino prévias de aspirantes a docentes; (2) formação inicial em uma instituição específica; (3) iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional; (4) o desenvolvimento profissional contínuo.

Sobre os primeiros anos de trabalho, Cavaco (1995) nos remete a um período de complexidade, de incerteza e de grande imprevisibilidade; ainda assim, apresenta-se bastante otimista em relação a esse período.

> É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional (p. 179).

Ao analisar a iniciação à docência, considerando uma abordagem que enfatiza os elementos sociais e culturais, Marcelo Garcia considera que o professor principiante se deve integrar num processo de aprendizagem, adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na sua própria personalidade (1999, p.115). Consideramos que, nesse processo, o professor vai se auto(trans)formando, constituindo, dessa forma, a sua identidade profissional.

Em seus estudos, Mariano (2006) considera o período de iniciação à docência como uma peça em três atos: O primeiro ato – O choque da realidade: ocorre quando deixamos o estado de estudante e começamos a vivenciar o processo de transição para o estado de professor. O segundo ato – A sobrevivência: é este um período de questionamentos, onde percebemos as dificuldades, a falta de apoio, a sensação de estarmos sendo submetidos a um teste diário. O terceiro ato – A descoberta: é quando nos sentimos parte integrante de um elenco que faz o espetáculo acontecer. Neste período, podemos perceber, um certo "reconhecimento". As referências tomadas por Mariano, para sua peça, baseiam-se nas obras de Veenman (1988), Tardif (2012), Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999) e Hüberman (1995).

Para Tardif (2012), os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, e estes se constituem nos primeiros anos de docência.

> [...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho (2012, p. 82).

De acordo com o autor, pode-se falar de duas fases durante os primeiros anos de carreira. Uma primeira, de um a três anos, que pode ser designada como fase de exploração. "Inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de professor para professor, pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição" (p. 84). A segunda: fase de estabilização e de consolidação – três a sete anos. Nesta fase, o professor investe mais na profissão, tem maior reconhecimento, adquire mais confiança e tem maior domínio sobre os diversos aspectos do seu trabalho.

Para Tardif e Raymond (2000), a entrada na carreira é vista como um período que duraria, aproximadamente, sete anos, divididos em duas fases com características singulares.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), os cinco primeiros anos é um tempo de adaptação e de incertezas. O autor caracteriza os primeiros anos de docência como um período em que os profissionais precisam transitar "de aluno para professor", e é este um momento cheio de tensões e de muita aprendizagem.

Nono (2011) vê o período de iniciação à docência como um momento de adaptação a dura realidade da sala de aula, onde é necessário rever suas atividades e ideias acerca da profissão, e reconhecer também que este é um período marcado por uma série de limitações.

Assim, buscamos estabelecer diálogos entre o processo de inserção à docência e a concepção de professor principiante, pensando nos desafios enfrentados por estes professores em seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, concebemos a formação como um processo do indivíduo que forma e se forma ao longo da vida. Assim, cada um de nós nos auto(trans)formamos, em um processo constante, como seres inacabados que somos.

Muitas pesquisas têm apresentado as dificuldades enfrentadas pelos professores no período de iniciação à docência. Estudos também apontam que tais dificuldades acabam por determinar a permanência, ou não, destes professores na carreira. Assim, para os que permanecem na docência, além das tensões é, esta fase, um período de aprendizagens intensas e de grande importância na construção da sua identidade profissional. Nono e Mizukami (2006, p. 384) afirmam que "Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira".

Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34-35), a partir das pesquisas sobre professores principiantes, apresentam um estudo cujos resultados apontam a necessidade de articulação entre o momento da formação inicial e a profissionalização, traçando as principais características e dificuldades dos professores iniciantes na carreira do magistério. A seguir, apresentamos uma síntese de algumas destas características apresentadas pelas autoras.

Iniciantes são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada. Para ingressar e permanecer na carreira, assumem "essas escolas de passagem";

Deslocamento constante, em início de carreira, por diferentes escolas;

Status na carreira é adquirido quando se consegue estabilidade funcional; mas, até lá, os iniciantes têm que brigar por direitos e horários com os docentes mais antigos que querem garantir privilégios;

A lógica interna da organização escolar traz implícita a configuração da trajetória profissional do professor;

O aprendizado com os colegas de profissão se dá de modo assistemático; não há uma organização da escola, de fato, nesse sentido;

Atingir o sentimento de pertença ao grupo profissional leva tempo, e é necessário decifrar muitos detalhes, alguns visíveis, e outros, ocultos ou muito sutis;

Os saberes práticos não são questionados pelos iniciantes;

Relações de desigualdades marcantes (capital, econômico e cultural) mostram que os iniciantes estão despreparados para atender outro tipo de aluno que não aquele que se aproxima do idealizado;

Parte considerável da docência se aprende quando se ingressa na profissão, por meio de transmissão oral, ou seja, a cultura profissional é essencialmente transmitida de "boca a boca" e depende das interações que os novatos conseguem estabelecer, no interior das escolas, em contato com os pares, solicitando ajuda, ou quando se é repreendido pelos superiores para que se enquadrem às regras da instituição;

Professores/as iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial: consideram que só se aprende no exercício da profissão, e que a formação é "muito teórica; não serve para a prática".

O período de "sobrevivência" na carreira, nos anos iniciais, possibilita ao professor configurar o seu trabalho, questionar suas práticas e buscar articular a teoria aprendida na formação inicial ao cotidiano escolar. De acordo com Marcelo Garcia:

> [...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (1999, p. 118).

Muitos dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes estão descritos no trabalho de Lima et al (2007): Em primeiro lugar, parece figurar a solidão como uma das causas de mal-estar. E esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado, pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período. Entre outras dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes, as que se caracterizam como "campeãs", são as

relativas à aprendizagem dos alunos, no que se refere à diferenciação dos ritmos e à manutenção da disciplina em sala. Outro problema apontado, nos estudos é o trato com os pais dos alunos.

Entre os problemas apresentados pelos autores, podemos perceber que muitas ações que acontecem no interior da escola poderiam amenizar o sentimento de solidão. Dentre elas, podemos destacar o acolhimento, o cuidado, o trabalho coletivo dos diferentes sujeitos que participam do cotidiano da escola. A questão da disciplina ou da indisciplina, pode estar relacionada aos mais diversos fatores e não deve ser considerada uma dificuldade apenas do professor principiante. Essa dificuldade é vivenciada, também, por professores experientes. A maneira de lidar com tais situações, talvez, é que pode, sim, ser um diferencial importante.

No que se refere ao diferentes ritmos de aprendizagem, este é um elemento constitutivo do processo de aprendizagem, e não podemos negar que lidar com tal dificuldade não seja tarefa fácil para qualquer docente seja ele experiente, ou não. Devemos ressaltar, porém, o quanto é importante, para o professor, o apoio pedagógico da equipe gestora na relação ensino/aprendizagem, bem como na mediação das relações com a família.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não existe um consenso para definir precisamente o tempo para caracterizar o que se denomina “professor principiante ou iniciante”, podendo este tempo variar entre três a sete anos. Esse tempo varia de acordo com as características ou os critérios estabelecidos em cada um dos estudos. Veenmann (1988) considera que essa fase se estenda até os três primeiros anos de docência. Já Cavaco (1995), compreende que a iniciação à docência se estende até os quatro primeiros anos de docência. Na análise de Imbernön (...), Hüberman (1995) e Marcelo Garcia (1999), o professor iniciante é aquele com até cinco anos de carreira. Para Tardif (2012), essa fase se estende até os sete primeiros anos da docência. Nas pesquisas, predominam estudos considerando os cinco primeiros anos, e ainda, que este período é determinante na carreira docente.

É comum, também, encontrarmos, na literatura referências ao termo professor iniciante e/ou principiante, não explicitando uma diferença em relação à definição dos termos. Em relação a este conceito, podemos perceber que no Brasil predomina o uso do conceito de “professor iniciante”, não estabelecendo diferenças entre esses conceitos. Ao referir-se à

entrada na profissão docente, utiliza-se, além dos já citados, diferentes termos, dentre eles, entrada na carreira, iniciação à docência, ou, inserção à docência.

É consenso, nas pesquisas, que a fase de iniciação à docência é difícil, cheia de expectativas e, representa um grande desafio para o professor iniciante. Mas, é preciso ser tão difícil? O trabalho coletivo e o papel da escola e das diferentes instituições não poderiam tornar mais suave este processo? Diversas questões são levantadas nas pesquisas em relação à formação inicial e à necessidade de formação continuada. Assim, para que possamos "sobreviver" na carreira, é preciso olhar com mais atenção para esta fase de ingresso na docência.

Diante de tantas dificuldades, em consonância com Lima (2006, p. 96), ficam as seguintes questões: *E por que permanecemos? O que tem a nossa profissão de tão atraente*?

> Dizem os estudiosos da área que conseguimos romper esse tumulto inicial por causa de um certo sentimento de "descoberta". Ou seja, apesar de todo o nosso sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é "nosso"; temos a nossa própria turma de alunos; somos amados por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossos colegas, nossa formação e tantas outras...).

É importante compreender que é preciso olhar para este período na carreira docente com um cuidado especial, pois os anos iniciais na carreira são decisivos para o desenvolvimento profissional – ou não, pois as pesquisas nos mostram que esse é um período potencialmente difícil e pode acarretar perdas irreparáveis no processo de ensino/aprendizagem, um número elevado de afastamentos e até, a deserção profissional.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. Dicionário de Metodologia Científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto Editora, 1995, p.155-191.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In. Lima Emília Freitas de (org). Sobrevivências No Início da Docência. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre Professores Iniciantes e as Tendências Atuais de Reforma da Formação de Professores: Distância, Ambiguidades e Tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs.).

Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ORG.).

Vida de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. Trad.

Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LIMA, Emília Freitas de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 91-100.

MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NONO, M. A. Professores Iniciantes. Porto Alegre: Mediação. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

Educ. Soc., v. 21. n. 73. dez. 2000.

VAILLANT, D; MARCELO GARCIA, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-69.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ELABORADA COM A COLABORAÇÃO DOS PROFESSORES: SUA IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Márcia Cristina Meneghin Mendonça

marcia.cristina@ufjf.edu.br

C A João XXIII/UFJF

RESUMO

Este estudo busca analisar as influências que marcaram a implementação das Políticas Curriculares da rede municipal de educação de Juiz de Fora no trabalho dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental. A Proposta Curricular tornou-se um elemento importante de investigação na medida em que contou com a participação dos professores da rede municipal em sua elaboração. O objetivo foi indagar como esse trabalho está se configurando, se organizando e se concretizando no interior de uma escola da rede (em especial uma escola de qualidade) identificando as transformações e permanências ocorridas no trabalho docente após a elaboração e publicação da nova Proposta Curricular. Para tanto foi desenvolvido um estudo de caso que utiliza na coleta de dados a observação da rotina escolar dentro e fora da sala de aula, a análise documental e entrevista. Como referencial de análise de Políticas Públicas foi utilizado o Ciclo de Políticas, desenvolvido por S. Ball e discutido no Brasil principalmente por Mainardes. Essa abordagem possibilita analisar as políticas e suas repercussões, seu alcance e suas limitações. Como referencial teórico de base curricular utilizou-se as contribuições de Gimeno Sacristán, Moreira e Silva. As análises revelaram fragilidades nos encaminhamentos para a implementação da referida política e recontextualizações do texto da Proposta Curricular. Ainda assim, os dados indicaram que o planejamento pedagógico tem sido o principal recurso para as reflexões acerca da Proposta Curricular e este tem sido também o processo que mais tem fortalecido a autonomia docente.

Palavras-chave: Análise de Políticas Públicas, Currículo e Prática Docente.

INTRODUÇÃO

No Brasil a discussão curricular foi intensificada na década de 90 a partir das primeiras orientações para as reformas curriculares que foram efetivadas a partir da LDB de 1996. A LDB/96 de certa maneira foi justificada pela dificuldade de implantação de uma política global

de melhoria do ensino fundamental. Seu marco principal foi a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) para todas as instituições educacionais brasileiras que passaram a compor o ensino básico. Ainda na tentativa de seguir a tendência mundial de melhoria da qualidade da educação brasileira, foi em 2006, através da Lei nº 11.274 que alterou a LDB/96, que se estabeleceu o ensino fundamental obrigatório com 9 anos de duração. As orientações curriculares para a educação infantil e as do ensino fundamental, consequentemente, deveriam sofrer adequações.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora SME/JF adotou o Ensino Fundamental de nove anos, de forma obrigatória, a partir de 2004. A proposta curricular, no entanto, não poderia apenas incorporar no primeiro ano de escolaridade o currículo da pré-escola, nem trabalhar com crianças de seis anos o currículo desenvolvido para crianças de sete anos. No ano de 2010, a elaboração de uma Nova Proposta Curricular para a rede municipal de Juiz de Fora foi iniciada. O documento final traça a trajetória de sua elaboração que foi terminada no ano de 2012. Apesar da elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental ter sido motivada pela obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos e de ter sido elaborada com a participação dos professores é necessário saber se transcorrido este tempo, a proposta curricular já foi efetivada na prática da totalidade dos professores. Mesmo havendo a possibilidade de distância entre o que está proposto nos documentos oficiais e a prática cotidiana, é inegável que a existência de documentos curriculares afeta a prática pedagógica. Esta proposta tornou-se um elemento importante de análise por se configurar como parâmetro de qualidade da educação, na medida em que contou com a participação dos professores da rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora na sua elaboração e por focalizar boas práticas em uma unidade pertencente ao sistema municipal de educação.

METODOLOGIA

O referencial teórico utilizado foi a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992). Os contextos primários da abordagem do ciclo de políticas desenvolvida pelos autores, ao qual o contexto da prática está inserido, têm sido divulgados no Brasil principalmente nos estudos de Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), como um referencial analítico útil para pesquisas sociais e educacionais. Segundo Mainardes (2006, 2009, 2011, 2015), baseando-se em Ball, Bowe e Gold (1992) o ciclo de políticas é constituído inicialmente por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Esses contextos estão relacionados e são referenciais que nos permitem discutir a

relação entre currículo e trabalho do professor, articulando-os à realidade global, nacional e local. O contexto de influência é onde normalmente se inicia a política pública e onde são construídos os discursos políticos realizados por diferentes grupos de interesses. Esse contexto é marcado por diversas influências que, por sua vez, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos micro-contextos (Estados, municípios, escola, sala de aula, etc.). O contexto da prática, que é o objeto desta pesquisa, é aquele em que esta produz efeitos e consequências que podem transformar a política original.

OBJETIVO

A perspectiva desta pesquisa foi a de analisar como o contexto da prática está relacionado aos complexos processos de negociação, nos quais momentos de produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos e o trabalho destes profissionais estão associados. Neste contexto, os sujeitos confrontam o texto político com suas histórias, experiências, valores e propósitos, expressando diferentes interesses e interpretações em relação à política proposta. Não se constituem apenas em documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivências, interpretações e reconstruções. A conexão entre estes diversos momentos permite a transferência de sentidos de um contexto para o outro, produzindo novas interpretações e também processos de contestação. Pela acentuada circulação e recontextualização, muitos textos e discursos são instituídos simultaneamente, promovendo ao mesmo, tempo a homogeneidade e a heterogeneidade, já que ambas, em constante tensão, articulam o global e o local. No entanto, Ball, Bowe e Gold (1992) chama a atenção para o fato em que as "relações de poder"86 presentes em cada contexto da política é que influenciam para que as coisas se mantenham do mesmo jeito ou para que aconteçam mudanças diversas nos seus diferentes contextos.

DISCUSSÕES TEÓRICAS

[86] O autor utiliza o termo "relações de poder" relacionado ao estudo de políticas educacionais no macro e no micro contexto. Na análise do contexto da micropolítica, por exemplo, podem ser identificadas relações de poder através do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos contextos das políticas educacionais.

De uma maneira geral, os teóricos das questões do currículo estão atentos à importância do papel do professor no processo de elaboração das reformas, e não só no contexto da prática. Entretanto, a atuação do professor ainda tem se dado em uma perspectiva secundária. Gimeno Sacristán (2000) enfatiza a importância da reflexão a partir da prática pedagógica para que esta não se torne apenas reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Dessa forma, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável. A posição a ser assumida pelos professores nos processos que desencadeiam reformas curriculares é primordial. Esta é uma hipótese assumida nesta pesquisa.

No entanto, para Cruz (2007), a onda de reformas nos últimos anos (entre elas a LDB/61, LDB/71, LDB/96, PCN, MP 746/16) não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles próprios típicos obstáculos à sua implementação. É fundamental que os professores possam discutir esse tema não só no que se refere à pauta de conteúdos, mas também e principalmente, no tocante ao que um currículo representa em termos do estabelecimento de “relações de poder” na sociedade.

Compartilha-se com Moreira e Candau (2007) a compreensão de que uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos. Com base em Silva (2013) entende-se que o currículo é um instrumento de poder, socialmente construído através de processos de disputas e conflitos, transmissor de concepções e ideologias dominantes que, em determinados contextos históricos, selecionam e consolidam certos conhecimentos e saberes como válidos, reproduzindo assim as estruturas da sociedade nas quais se encontram presentes. O autor alerta que o conhecimento e o poder são usados como uma forma de controle social por meio das instituições sociais. São muitas as contribuições dessa concepção, entre elas a identificação da influência que os professores podem gerar na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Por isso, o currículo é um campo de interação entre práticas e ideias e deve ser concebido como projeto educativo redefinido durante a sua prática, quando alunos e professores resignificam os conteúdos previamente estabelecidos.

RESULTADOS DA PESQUISA: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DO TEXTO CURRICULAR

O quadro organizacional que hoje se apresenta na SME/JF visa fortemente o desenvolvimento da política curricular, tanto em relação aos serviços, como em relação ao material humano necessário para a realização do planejamento, execução e monitoramento do processo de implementação de políticas curriculares. No entanto, analisando-se as leis que direcionam a educação da rede municipal de Juiz de Fora, nota-se que a agenda nacional foi reproduzida nos âmbitos estadual e municipal com ações que se aproximam da mesma perspectiva de ação reguladora do sistema de ensino. Observa-se uma naturalização das avaliações externas, que, em certa medida, acabam por condicionar o trabalho dos professores em direção ao cumprimento curricular. Esta proposição está claramente exposta na estrutura organizacional e nas ações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Alguns eventos exerceram influência sobre a elaboração de um novo currículo para a rede Municipal de Juiz de Fora e sobre o processo de construção do texto curricular. O ponto de partida para estas análises foram as questões relacionadas às influências e tendências globais, nacionais e locais, presentes na política; a maneira que o discurso foi constituído ao longo do tempo; as instâncias de maior poder de decisão e configuração de diferentes versões da política. Primeiramente identificam-se no contexto de influência e de elaboração do texto curricular as seguintes motivações e ações:

A criação do ensino fundamental de nove anos e os aspectos que indicaram a necessidade de definição de um novo currículo.

A melhoria da qualidade educacional, que sempre esteve presente nos textos do MEC, foi utilizada como um dos pilares para implementação do ensino fundamental com nove anos de duração.

Criação do Pano Nacional de Educação de 2001, mostrando com clareza que a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais e regionais de acesso e de permanência na educação pública sempre foram o foco das instâncias governamentais.

Publicações no Brasil várias leis relacionadas à duração do tempo do EF. Fazem parte desta relação a lei 4.024 de 1961 que estabelecia a duração de quatro anos para a escolarização

obrigatória. No ano de 1971, uma nova lei estendia para oito anos o formato padrão do EF brasileiro. Já em 1996 além de estabelecer novas diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 9.394 facultou o ensino obrigatório com nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. A partir da Lei nº 10.172/2001 a política do EF com nove anos de duração tornou-se uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 tornou obrigatória a inclusão de todas as crianças de seis anos de idade no EF.

Em 2004, o MEC criou o programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, com apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF). Nota-se que o documento do MEC (BRASIL, 2005d), relata que seu objetivo era desenvolver mecanismos no sentido de apoiar os sistemas de ensino na implantação do programa.

Entre as principais ações do MEC destaca-se a realização de sete Encontros Regionais em 2004 para discutir a implementação desta política com a participação de estados, municípios e suas respectivas secretarias educacionais de representação.

Dando continuidade ao debate nacional sobre a ampliação do EF para nove anos, o MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, realizou em Brasília, em novembro de 2004, o Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos. Esse encontro contou com a participação de representantes dessas Secretarias e de especialistas convidados.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento às suas funções normativas e de atividade permanente, foi encarregado de fornecer orientações aos sistemas de ensino, para a reorganização do EF de nove anos. Às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação coube a atualização das respectivas propostas pedagógicas, bem como a elaboração do Plano de Implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Finalmente, às escolas, foi requerida a reformulação do Regimento Escolar. Para tanto, em todas as instâncias educacionais deveriam ser consideradas a reestruturação do EF e suas novas exigências estruturais, administrativas, pedagógicas e curriculares.

No estado de Minas Gerais a ampliação do ensino foi motivada especificamente pelos resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala e pelo compromisso assumido pela

secretaria de estado de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, meta traçada para o ano de 2010.

Com relação às ações das secretarias regionais de ensino a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais indicou que "compete às Superintendências Regionais de Ensino organizar-se para acompanhar o desenvolvimento do trabalho das escolas, dando-lhes suporte pedagógico e administrativo". Neste sentido cada escola ficou com a tarefa de refletir e planejar ações para a implementação da proposta.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais, na tentativa de auxiliar as escolas nesse processo de elaboração e implementação de propostas para o EF, buscou parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a elaboração de materiais orientadores. Participaram deste processo órgãos regionais e escolas, professores e especialistas educacionais que trouxeram subsídios para a reelaboração do conjunto de documentos orientadores elaborados pela SEE/MG.

O processo de elaboração curricular em Minas Gerais, portanto aconteceu aos moldes do foi realizado pelo MEC. Nota-se nesta análise, como indicado em Mainardes (2006) e em Ball (2009) apud Mainardes (2009), que mesmo dentro do micro contexto político existe o contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Uma vez que o aumento do número de anos do EF tenha entrado para agenda das políticas públicas os órgãos do governo, secretarias, sindicatos, associações, universidades, centros de pesquisa, além de agências internacionais e demais instituições passaram também a ter poder decisório diferenciado entre si no trato deste tema.

Para continuidade de avaliação do desenvolvimento da Proposta Curricular de Juiz de Fora, destaca-se algumas questões específicas, entre elas: a) as relacionadas à maneira como a rede municipal participou do processo de discussão da proposta curricular; b) as principais dificuldades encontradas pelas escolas; c) as relacionadas a autonomia escolar neste processo, ou se houve alguma "pressão" para implementarem a política; d) a qual suporte (financeiro, material, orientador) as escolas tiveram acesso; e) quais os espaços para participação ativa dos professores durante a sua produção; f) as vozes que estão presentes e ausentes no texto curricular final; g) a linguagem do texto e a existência de produção de textos secundários.

O contexto de influência e produção de texto da proposta curricular em Juiz de Fora seguiu a seguinte trajetória:

A partir de 2004, assim como na Rede Estadual, o EF de nove anos passou a ser obrigatório em toda a Rede Municipal de Juiz de Fora, desde que a escola tivesse condições para esta ampliação.

A maioria dos profissionais conheceu a política de ampliação do EF primeiramente através da legislação, pois alguns já haviam atuado na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais na qual na qual as discussões sobre a lei estavam mais adiantadas.

No ano de 2005 a própria SME/JF elaborou e repassou para as escolas da sua rede o Documento Introdutório das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Escola com compromisso social.

No ano de 2008 foi elaborado um novo documento contendo as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Nota-se que este documento marca a contribuição de professores da UFF na elaboração de linhas orientadoras para o ensino fundamental de nove anos na Rede de Juiz de Fora.

Para efetivar a implementação do EF de nove anos em conformidade com as orientações nacionais a SME-JF se esforçou para que todo esse processo de ampliação passasse por momentos de discussão, reflexão e planejamento coletivo, atendendo às necessidades e especificidades do seu público. Para tanto foram realizados três seminários entre 2010 e 2012. Note-se também que, antecipando-se aos seminários professores especialistas convidados, constituíram grupos de trabalho com o intuito de elaborarem Pré-propostas para o ensino das diferentes disciplinas escolares.

Já em 2010 o documento fruto do primeiro seminário foi enviado às escolas para que pudessem utilizá-los como referenciais para a reconstrução de suas propostas pedagógicas e de seus planejamentos para o ano letivo de 2011. Assim a proposta inicial de cada disciplina foi revisada e as sugestões complementares foram enviadas pelas escolas da Rede e discutidas nos seminários seguintes. No entanto, durante esta etapa também foram criados novos grupos de estudo, presenciais e a distância, discussões regionalizadas com professores e a realização de um seminário interno com os profissionais da Secretaria de Educação e com as equipes de especialistas.

Destaca-se, pela indicação de Teixeira (2012) que, durante o seminário, surgiram solicitações de ampliação da proposta, com a inserção de questões práticas que subsidiassem as abordagens teóricas que fundamentavam o currículo. Diante desta necessidade apresentada, surgiu a possibilidade de criação de cadernos periódicos que articulassem teoria e prática, visto que o currículo não trazia, em seu corpo, uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos no espaço escolar.

A construção do texto curricular e sua implementação aconteceram simultaneamente, uma vez que diante da inexistência de uma proposta curricular já pronta, as escolas se encontravam desenvolvendo atividades em consonância com as orientações das pré-propostas, ao mesmo tempo em que suas práticas estavam fundamentadas nas orientações e determinações legais já existentes. Este processo confirma a não linearidade do ciclo de políticas. Entre as determinações já existentes que influenciaram diretamente o processo podemos citar os PCN, o CBC de Minas Gerais, livros didáticos e processos de formação de professores.

No contexto de influência de produção da proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora estiveram presentes ações referentes à tendência mundial de elevação global do nível de escolaridade da população, à melhoria da qualidade do ensino, resultados de avaliações em larga escala, ações do MEC, do PNE, da SME/MG, da SME/JF e conhecimentos de especialistas indicados pelos diversos níveis governamentais. Neste sentido, os textos se tornaram fragmentados ao circularem por todo o processo, alguns fragmentos foram mais valorizados em detrimento de outros, sofreram negociações apontando sucessivos processos de hibridação, foram recontextualizadas e produziram novos textos como “os cadernos do professor”.

Pelo descrito é possível identificar a articulação das perspectivas dos macro e micro contextos, pois a proposta curricular do EF de nove anos em Juiz de Fora também sofreu influências globais e internacionais, por meio dos fluxos de ideias das próprias redes políticas e sociais em dimensão internacional, como as descritas pelo Banco Central; as descritas pelas agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas mundiais interessadas nas linhas de mercado e por fim, as influências que englobam as comunidades epistêmicas. Estas últimas, identificadas como grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento e em relações de saber – poder. As comunidades epistêmicas identificadas foram: UFJF, UFMG, UFF, representantes do Conselho Nacional de Educação

(CNE), dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e gerentes municipais do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). Cabe considerar que a capacidade de negociação e o poder de cada um destes atores pode também variar consideravelmente em cada um destes espaços de negociação. Mas essa migração de ideias não é uma mera "transposição" de ideias, depende sempre de como serão recontextualizadas dentro de um contexto específico.

O CONTEXTO DA PRÁTICA DA PROPOSTA CURRICULAR

Os professores exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas na prática. O caminho que o professor percorre a partir da elaboração da proposta curricular até chegar a sua prática não é linear e não tem uma relação direta, portanto, esta relação só pode se analisada em condições concretas. De forma geral os professores e gestores da SME/JF apresentaram uma enorme dificuldade de lidar com a nova realidade de formular e implementar uma proposta curricular e ao mesmo tempo lidar com a justaposição de turmas de crianças de 6 anos de idade e turmas de crianças do EF tradicional.

Especificamente para a Escola Municipal Cosette de Alencar foi a partir dos seminários realizados pela secretaria municipal que a comunidade escolar entendeu o quanto se faz necessário mudar a prática atual e a importância de um bom planejamento da prática da sala de aula. Para se adequar à nova proposta curricular, depois de realizadas as leituras dos seus textos, uma variedade de assuntos do cotidiano passaram a fazer parte dos planejamentos e das reuniões pedagógicas dos professores. No entanto, observa-se que muitos fatores, como por exemplo, a rotatividade de professores tiverem implicações muito relevantes também no contexto da prática dessa proposta curricular.

Durante o transcorrer desta pesquisa buscou-se conhecer não só a prática do professor mas também suas relações com a implementação das propostas curriculares na rede municipal de Juiz de Fora. Com relação a este aspecto esta pesquisa analisou entrevistas realizadas com professores, diretor e coordenador pedagógico. A intenção aqui é de analisar como o contexto da prática está relacionado aos complexos processos de negociação, nos quais momentos de produção de documentos legais continuam acontecendo. Nesse contexto, os sujeitos confrontam o texto político com suas histórias, experiências, valores e propósitos, expressando diferentes

interesses e interpretações em relação à política proposta. E é, por este motivo, que esta escola (considerada uma escola de qualidade), em seu micro contexto da prática, passou a fazer parte desta pesquisa.

Mesmo considerando especificamente a prática dos professores que planejam a sua aula e que minimamente refletem sobre o conteúdo do currículo que transmitem, o resultado desta pesquisa indica que ainda assim eles acabam por utilizar o conhecimento de uma forma muito próxima daquela com que aprenderam. Neste processo, levam em consideração as suas próprias concepções epistemológicas e uma proposital adequação à realidade dos alunos. Esta transformação do conhecimento "transmitido" se dá também através de analogias, exemplos, ilustrações, etc. Enfim o professor é o decisivo mediador da aprendizagem dos alunos e o currículo acaba por ser transformado e adaptado ao processo de planejamento por meio de acréscimos, subtrações, ritmo e sequências de atividades. Portanto, a realidade de implementação de uma política de currículo poderá percorrer vários caminhos e irá depender de várias características.

Ao serem os professores da E. M. Cosette de Alencar perguntados sobre a sua participação no processo de elaboração da proposta curricular 44% deles disseram que não participaram do processo e 44% disseram que participaram parcialmente do processo de elaboração, 22% afirmaram que não estavam trabalhando na rede municipal de ensino àquela época. Dos entrevistados 22% não tiveram oportunidades para ler o documento até a realização da pesquisa, mas a maioria, 88% dos professores, leu o documento. Todos os professores que leram as propostas curriculares afirmaram que elas têm pontos comuns com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola. Ao serem diretor e coordenador perguntados sobre a participação no processo de elaboração da proposta curricular eles foram unanimes em suas respostas ao afirmarem que participaram do processo, que já tiveram oportunidade de ler o documento e que existe convergência entre aqueles documentos e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Além dos aspectos mais gerais como os analisados no parágrafo anterior merecem muita atenção o modo como professores, coordenador e diretor divergem entre si em relação ao modo como a coordenação/direção tem sido mobilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para implementar as proposições curriculares. Dos onze entrevistados apenas uma pessoa informou que "a SME/JF organiza encontros mensais com diretores e coordenadores para conduzir ações que viabilizam a implementação da proposta curricular na rede". Respostas que se aproximam

afirmam que “não existe implementação por via da SME/JF”, e que na maioria das vezes “acontece de maneira informal e lenta”. Os outros profissionais que souberam responder a esta pergunta, neste caso, 30% deles, entendem que a escola tem sido mobilizada pela SME/JF através das reuniões mensais realizadas pela própria E. M. Cosette de Alencar.

Perguntados a todos os entrevistados como tem sido a implementação das proposições curriculares na escola, 50% disseram que a implementação tem sido realizada através de adaptações que são realizadas no espaço das reuniões pedagógicas mensais, mais propriamente através do planejamento anual realizado por todos os professores no início do ano letivo. Os outros 50% dos entrevistados disseram que não tem ocorrido ações de implementação ou que não sabiam responder.

Em relação ao tipo de dificuldade/facilidades de implementação da proposta curricular foram indicados por professores, coordenador pedagógico e diretor: pouca discussão sobre o tema na rede municipal, dificuldade de se reunirem todos os professores por área nas reuniões mensais, dificuldade de se trabalhar com a diversidade de alunos, falta de divulgação mais ampla da proposta (por exemplo, uma cópia para cada professor), entendimento que a proposta não apresenta inovações, as pressões de exames vestibulares, dificuldade em se sistematizar um trabalho interdisciplinar, tempo de realização, espaço, recursos materiais, turmas muito numerosas.

Questionados sobre as reações do corpo docente em relação à implementação da proposta curricular professores, diretor e coordenador entendem que: há mais segurança na prática docente, outros percebem que existem divergências naturais, alguns entendem que a participação dos professores é superficial demostrando pouco interesse pelo assunto. Perguntados os sujeitos da pesquisa sobre se já existe alguma repercussão da proposta curricular na prática dos professores 60% deles afirmou que sim, outros 40% não souberam responder ou disseram que não existe repercussão na prática. As principais repercussões já percebidas pelos profissionais são: mais segurança do que se deve ensinar, possibilidade de construção de uma “linha de tempo” entre as turmas de alunos sem perder a referência, alunos mais entusiasmados com desenvolvimento de projetos, utilização de outros recursos didáticos (como jogos e vídeos), abordagem menos tecnicista da Matemática, utilização de gêneros textuais.

CONCLUSÕES

O currículo é um campo privilegiado para se investigar contradições entre intenções e práticas educativas. Se as práticas dependessem somente das propostas curriculares seria mais fácil mudá-las, mas segundo Gimeno Sacristán (1998), a história não confirma esta tese. Depois de muitas mudanças nas leis, orientações e programas renovados não houveram mudanças significativas na educação. A realidade de um currículo não está em seus documentos, nem em suas prescrições, mas na interação de todos os contextos que o compõe. Por isso os currículos devem ter o caráter provisório para que possam ser experimentados na prática, transformados e recriados no curso de sua implementação. Por essa impossibilidade de regulação total é possível inferir que as atividades de ensino têm uma dimensão criativa, ainda que se possam ser observadas em sua realização algumas regularidades e princípios orientadores.

Do ponto de vista geral, o Projeto Político Pedagógico da E. M. Cosette de Alencar apresenta características específicas que indicam convergência com a proposta curricular. No entanto, no que se apresenta como aspecto inovador, a proposta curricular da rede, nesta análise, reproduz as áreas tradicionais das disciplinas e que também foram percebidas na prática do professor. Muitas interpretações equivocadas se firmaram entre os professores em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, às orientações da coordenação pedagógica, e às proposições curriculares. A principal delas se refere ao tratamento mais tradicional dos conteúdos disciplinares que acabaram sendo o foco principal da aprendizagem.

As interpretações construídas pelos professores sobre o texto curricular não ocorrem somente pela leitura (parcial) deste, mas também através da mediação de outros materiais buscados para subsidiar o seu trabalho como currículos de outras redes, livros didáticos e textos na internet. A escolha do livro didático teve como orientação aqueles que, na opinião dos professores, se aproximassem mais das propostas curriculares. A vantagem principal das propostas curriculares indicada pelos professores foi a possibilidade de sentido de continuidade do que foi tratado nos anos anteriores e do que será tratado nos anos seguintes. Observamos que alguns conteúdos foram recorrentes ao longo dos anos escolares, mas é fácil perceber a diferença de abordagem entre eles, de forma que existe ampliação do conhecimento anteriormente trabalhado, convergindo com a proposta curricular em espiral.

Defende-se o trabalho coletivo, a permanência do professor na escola, mas estes princípios são permanentemente confrontados pelo sistema, que, para além da função de ensinar, espera que a escola assuma outros tantos papéis, como a promoção do lazer, da divulgação da cultura, do atendimento às necessidades especiais de aprendizagem. As formas

de planejamento coletivo mensais (reunião pedagógica) não tem dado conta das demandas da escola. Entre elas a preocupação com os resultados nas avaliações externas, preocupação em realizar um trabalho interdisciplinar, esforço para fazer os conteúdos das disciplinas dialogarem, a leitura, a discussão e implementação da proposta curricular. Durante todo esse processo a história profissional foi sendo mobilizada para a atuação na prática de sala de aula de todos os professores. A principal forma utilizada para a formação em serviço e elevação intelectual dos professores tem sido estes espaços de reuniões pedagógicas. Em síntese, o espaço de formação e implementação curricular ainda é reduzido.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa 2. MEC; SEB: Brasília, 2005d. Disponível me: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf> Acesso em agosto de 2015.

CRUZ, Gisele. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. 2007. disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100013&script=sci_arttext> Acesso em agosto de 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre. 4ª edição. Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. 3ª edição. Artmed, 2000.

JUIZ DE FORA, Secretaria de Educação – Proposta Curricular de Matemática e Português 2012. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_matematica.pdf> Acesso agosto de 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, Vol 27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf > Acesso em agosto de 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social. Pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso Junho 2016

MOREIRA, Antonio. F. B., CANDAU, Vera. M.; Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em agosto de 2015.

SILVA, Tomaz. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, Beatriz B. A construção de uma proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos: análise da experiência de Juiz de Fora. In: Currículos e políticas curriculares em debate. (Org.): Pereira, Maria Zuleide C; Lima, Idelsuite S. Campinas, São Paulo, Alínea, 2012.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURSO DE PEDAGOGIA

Ieda Maria da Costa - IFSULDEMINAS/UNIVAS

ieda_eafi@yahoo.com.br

Carla Helena Fernandes - UNIVAS

carlahelenafernandes@yahoo.com.br

RESUMO

Em uma sociedade constituída por diferentes etnias, no Brasil, o racismo e a discriminação ainda permanecem, o que precisa ser reconhecido e superado. A escola precisa ser reconhecida na sua função de promotora de educação de relações étnico-raciais mais justas e, nesse sentido, se questiona acerca da formação dos professores, nesse caso, do professor formado nos cursos de Pedagogia. Qual o lugar do estudo da temática das relações étnico-raciais no curso de formação de professores? Como está sendo atendida a solicitação dos movimentos sociais negros e da própria legislação? O objetivo da pesquisa foi investigar como a temática da educação das relações étnico-raciais está contemplada nas propostas pedagógicas do curso de Pedagogia de oito instituições de ensino superior, públicas e privadas, nas modalidades presencial e a distância, localizadas no sul de Minas Gerais. De abordagem qualitativa, a metodologia adotada foi a pesquisa documental tendo sido construído um instrumento com descritores em cuja base está a legislação para a área da educação das relações étnico-raciais e da formação de professores. Os resultados indicam que, embora esses cursos cumpram com a legislação, a temática encontra-se isolada e/ou em lugar periférico em relação às discussões centrais ao curso, com exceção de uma das propostas analisadas cujo estudo está presente em diferentes disciplinas e em projetos interdisciplinares institucionais. A partir desses resultados se afirma a necessidade de mudanças com vistas à promoção de formação inicial que considere não somente o saber técnico, mas sobretudo a reflexão crítica e a formação para a cidadania.

Palavras-chave: Diversidade. Relações Étnico-Raciais. Formação Inicial. Professor/Pedagogo.

INTRODUÇÃO

No Brasil, um país constituído pela riqueza de muitas etnias, as discussões sobre o racismo, o lugar social dos descendentes e a forma com que as relações étnico-raciais são vivenciadas no país ainda estão longe de atender às necessidades presentes em nossa sociedade.

Especificamente em relação à afro-brasilidade e às políticas voltadas à erradicação do preconceito, a situação que se mostra não é diferente.

Historicamente são conhecidas as lutas e conquistas dos africanos e dos afrodescendentes, sendo que os movimentos desse grupo são os mais antigos movimentos étnicos e sociais do Brasil. Uma das primeiras frentes de batalhas foram os Quilombos e, na contemporaneidade, surgiram organizações como o Movimento Negro Unificado (MUNANGA; GOMES, 2006).

Para Munanga (2005), resgatar a memória pública e a história da comunidade afrodescendente não interessa somente aos alunos de ascendência negra; importa a todos. Essa memória histórica pertence a toda sociedade brasileira, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos no dia a dia é fruto de todas as etnias que formam esse país, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram as relações sociais entre essas diferentes etnias e culturas.

Compreendemos que a reflexão da temática das relações étnico-raciais se mantém atualizada e necessária, uma vez que uma sociedade ética e justa ainda está em construção para o que se exige o envolvimento de todos e, em especial, da escola e dos professores que podem colocar-se como agentes de relevância nesse processo.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior precisam contemplar em suas propostas pedagógicas para a formação dos professores/as um currículo que privilegie a diversidade e que reconheça a complexidade cultural, social e econômica do país. Entendemos que a reflexão da temática das relações étnico-raciais se mantém atualizadas e necessárias, uma vez que uma sociedade ética e justa é ainda uma construção para o que se exige o envolvimento de todos e, em especial, da escola e dos professores que podem colocar-se como agentes de relevância nesse processo.

Com o objetivo de atender as atuais demandas sociais e dos movimentos negros no que se refere ao necessário combate ao racismo e preconceito, é necessário que a universidade e as escolas de educação básica estejam inseridas nesse processo, visando uma educação que, não somente atenda a população afrodescendente em seus direitos e identidade, como também propicie relações sociais mais justas para todos. Para Gomes (2011), a luta por ações afirmativas, enquanto política de reparação das desigualdades e de educação das relações étnico-raciais vem se formando na atualidade. Nesse sentido, faz-se necessário questionar se a formação inicial dos professores/pedagogos tem se voltado a essa questão.

OBJETIVO e METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo investigar a temática das relações étnico-raciais nas propostas pedagógicas de oito cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, localizadas no sul de Minas de Gerais. Buscou-se analisar como o estudo das relações étnico-raciais, obrigatórios por força das legislações, encontra-se contemplado nessas propostas pedagógicas.

Essa investigação assumiu a abordagem qualitativa e fez uso da pesquisa documental, composta por duas etapas: na primeira fase, envolveu um estudo exploratório de levantamento das propostas pedagógicas junto às instituições, o que foi realizado via meio eletrônico ou diretamente nas IES com os coordenadores do curso de Pedagogia. Na região há 21 cursos, nas modalidades presenciais e à distância e desses foram selecionados 08 (seleção aleatória, dentro da relação de cursos presenciais e à distância, de instituições públicas e privadas) cujas propostas foram analisadas. A escolha para pesquisar os cursos de Pedagogia se deve ao fato de que é um curso que compreende a educação como um todo, implica no desenvolvimento e na aprendizagem escolar e está voltado à formação de professores.

Na segunda parte da pesquisa procedeu-se a análise e discussão dos dados e informações coletadas nas propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia. Para o levantamento dos dados nas propostas pedagógicas foi empregado instrumento composto de descritores (termos e expressões) relacionados a partir das principais legislações para as áreas da educação das relações étnico-raciais e da formação de professores. A análise foi desenvolvida tendo como referência esse levantamento, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia indicou:

- Nas análises das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, dirigimo-nos à **Missão e aos Objetivos das IES**, compreendendo-se, como já foi antes explicitado, que o foco nesses aspectos mais amplos - Missão e Objetivos - pode levar a indícios acerca de que formação do professor a proposta traz, especificamente quanto à educação das relações étnico-

raciais. De forma geral, a análise[87] mostrou que a **Missão e os Objetivos das IES** indicam formação voltada para, além da preparação técnica (que, em alguns casos, afirma-se que está voltada ao atendimento das mudanças e inovações sociais e do mundo do trabalho), à atuação na sociedade afirmando o exercício da cidadania. Afirmam também a preocupação com o desenvolvimento da região onde estão inseridas as IES, como no caso das propostas PP2 e PP3.

Quanto à **Missão e Objetivos do curso de Pedagogia**, as propostas pedagógicas analisadas, de modo geral, anunciam a formação de profissionais que atuarão na escola e ou em outros espaços educacionais e, por conseguinte, deverão estar capacitados para construir práticas educacionais adequadas e voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos, no que se faz imprescindível a pesquisa em educação e a reflexão da realidade. A Proposta Pedagógica 4 [PP4] traz nos seus objetivos para o curso a preocupação com uma prática educativa que leve em conta a pluralidade cultural.

- Em uma das propostas analisadas a temática da educação das relações étnico-raciais apresenta-se nos objetivos gerais e específicos dos cursos, sendo ela a Proposta Pedagógica 1 [PP1] em que um dos objetivos específicos afirma sobre a importância de trabalhar com as diferenças e singularidades. Porém, chamou à atenção o fato de que, nesse curso, não há disciplina(s) específica(s) para a educação das relações étnico-raciais na composição da sua matriz curricular. Nos projetos e atividades curriculares também não há referências diretas ao estudo das questões étnico-raciais.

Gomes (2012, p. 359), no estudo desenvolvido pela autora, afirma que há um distanciamento entre a política de formação e a formação realizada, sendo "raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores/as e de gestores/as desenvolvidos em nosso país". Para Bedani (2006, p. 67), socialmente existe "invisibilidade e silêncio a respeito da diversidade étnico-racial. É como se ela não existisse, já que o Brasil é considerado um país de miscigenação em que se viveria uma democracia racial". A [PP1] é um exemplo claro da invisibilidade da temática da educação das relações étnico-raciais e do distanciamento da política de formação de professores com a prática de formação, nesse caso, no que o documento apresenta.

- Na [PP2], foram encontrados os seguintes descritores: a) na disciplina Antropologia II: **diferença de raças** e **diferença étnica;** b) na disciplina Antropologia III:

[87]As propostas apresentam-se de forma diferente em relação aos aspectos e elementos que as constituem, assim, buscando por identificar a Missão e Objetivos da IES foram considerados tópicos como "princípios gerais" e "a Instituição", entre outros, cujo conteúdo se volta às linhas gerais da instituição, suas metas e princípios norteadores. O mesmo aconteceu em relação à análise dos aspectos que e apresentam o curso de Pedagogia

diferenças étnicas; **diferença racial; c)** em Psicologia III - **diferenças de gênero e etnia.** Reitera-se a identificação tanto dos termos etnia e étnica como de raça, nesse caso, como já se explicou anteriormente, com provável referência a características biológicas, o que diferem de etnia que tem sido relacionada à história e cultura. Foi também encontrado "educação dos negros".

Acerca do uso de "raça" relacionado a características biológicas, a explicação dada por Gonçalves e Soligo (2006) refere-se às tentativas de vincular o fracasso escolar das minorias étnico-sociais, causado pela própria discriminação e desigualdade, com base em características biológicas que indicariam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça, podendo-se afirmar que a educação escolar, historicamente, tem sido uma das defensoras para que essas minorias aceitassem posições sociais inferiores.

Quanto ao emprego na proposta pedagógica, sugere-se relação com a hibridez de referências que estão na base da construção dessas propostas, bem como com uma ausência de reflexão sobre sua construção. Sales (2009) indica, ao contrário, que a construção do projeto pedagógico deve ser coletiva, implicada com a formação dos sujeitos, alunos e professores, e alicerçado na história social da instituição de ensino superior e da comunidade. Tal construção precisa ser reflexiva e coletiva, o que promoveria dar significados locais à legislação, refletindo sobre sua implicação.

- Na PP3, foram encontrados descritores na disciplina Educação e Diversidade Sociocultural: **diversidade étnico-racial, povos indígenas e africanos.** Além dessa, outras propostas que também fazem referência às relações étnico-raciais e à cultura indígena são as propostas PP5 e PP7.

- Na PP4, o descritor encontrado na disciplina Fundamentos da Educação foi **cultura afro-brasileira**. Nesta disciplina um dos conteúdos é História e Cultura Afro-brasileira, com referência à Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ao Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), à Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004b) e à Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Na disciplina "Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História" foi encontrado o descritor **cultura.** Ainda nessa disciplina apontam-se termos como **sincretismo e miscigenação** que fazem referência ao estudo histórico do período escravocrata e não diretamente à educação das relações étnico-raciais, o que também se levantou no estudo realizado por Passos (2014).

Passos (2014, p. 185) lembra que é impossível falar em "democratização e universalização da educação básica" sem inserir nas licenciaturas conhecimentos que possibilitem aos professores compreender e atuar em relação à educação das relações étnico-

raciais nas escolas brasileiras. O estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, para além de situar os estudos no período escravocrata, objetiva promover conhecimentos que levem ao respeito e à superação do racismo e rompam com conteúdos eurocêntricos e unilaterais acerca da formação cultural e histórica do povo brasileiro. Também é preciso esclarecer quanto às desigualdades sociais e escolares que ocorrem entre negros e brancos e sobre o racismo que também se manifesta na rotina da instituição escolar.

Ainda em relação a essa proposta [PP4], a disciplina "Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de História", apresenta explícita referência à Lei 10.639. Embora se considere essa inclusão como positiva, deve-se enfatizar que a discussão não pode, no curso de formação inicial de professores, estar restrita apenas ao componente curricular de História.

- Em PP5, embora não se tenha encontrado nenhum dos descritores elencados a partir da legislação para a área, na disciplina História: Fundamentos e metodologias I encontrou-se a expressão "**historiografia da escravidão"**. Considera-se, da mesma forma que em relação ao sincretismo e miscigenação (em PP4), a necessidade de que a história seja ampliada por meio de estudo acerca da cultura e do lugar social do negro na contemporaneidade. Segundo Chiericatti (2014, p. 78), formar cidadãos críticos, a partir do conhecimento de sua cultura e origem, é uma maneira de promover profissionais da educação mais comprometidos e que também possam "oferecer à vida cidadãos que estejam em uma sociedade que saiba agir mais igualitariamente e menos preconceituosamente em suas ações e condutas educativas".
- Nas demais propostas, os descritores fazem parte do grupo selecionado inicialmente para a pesquisa, a saber: Em PP6, os descritores encontrados nas disciplinas "Prática Educativa I e II" foram: **relações étnico-raciais; cultura afro-brasileira e africana.** Já na disciplina "Educação para o Multiculturalismo", **multiculturalismo e étnico-racial.** Na PP7, em "Educação para a Cidadania: Diversidade, Direitos Humanos e Sustentabilidade", evidenciam-se os seguintes termos e expressões: **políticas étnico-raciais, negros e afrodescendentes**. Já em **PP8 os** descritores encontrados na disciplina de Diversidade e Educação foram - **racismo**, **preconceito**, **discriminação**.

Do que se apresentou nesta síntese sobre os descritores localizados nas propostas, em especial nas disciplinas, observa-se que os mesmos têm relação com concepções teóricas e filosóficas diferentes, por exemplo, no que representa o uso de etnia e ou raça, bem como de história, cultura, racismo, negros e afrodescendentes, o que exige reflexão por parte daqueles a quem as propostas se voltam.

Os resultados de estudo correlato, desenvolvido por Crocetta (2014) indicaram que os descritores localizados nessas ementas, em alguns casos, não faziam referência à temática da

educação étnico-racial e ou à sua função no currículo desses cursos. A autora afirma sobre a marginalização dessas disciplinas, uma vez que as mesmas não estavam relacionadas a outros estudos dentro do currículo dos cursos. Tais resultados corroboram o que foi levantado nesta pesquisa, quanto a não importância da temática racial e até mesmo a falta de conhecimento da temática do racismo na cultura brasileira, isso compromete a formação dos futuros professores/as que atuarão sem um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais. Crocetta (2014, p. 68), afirma:

> Consideramos estas disciplinas marginalizadas porque ao tentarmos compreender os elementos históricos da inserção desses conteúdos, constatamos que, apesar de fazerem parte do currículo, essas disciplinas estão desconectadas com a real função da temática, pois estão de maneira superficial, apenas para cumprir a função legal ou atender ao Projeto Político Institucional. Analisamos também essa (reduzida) inserção como uma certa resistência das coordenações e, indiretamente, de professores pela fala das coordenações sobre eles, que nos demonstram o pouco interesse em aumentar esse debate dentro do currículo.

Segundo a mesma autora, em muitas das propostas analisadas em seu estudo, ocorria divergência entre os objetivos propostos para o curso e as disciplinas oferecidas, o que também ocorreu na PP1, analisada nesta pesquisa. Na Proposta PP1, na missão, objetivos e princípios da IES e do curso se faz referência à formação de um profissional que atue como cidadão, também em relação à diversidade social e escolar. Porém, sua matriz curricular não apresenta nenhuma disciplina que envolva a temática da educação das relações étnico-raciais.

Quanto à temática da educação das relações étnico-raciais emergentes das propostas analisadas por esta pesquisa, se pode afirmar que em relação ao lugar dado a essa temática (o que tem relação com a própria organização curricular dos cursos) não há integração entre as disciplinas nas quais esse conteúdo se apresenta, bem como não se percebe relação entre os eixos ou núcleos nos quais o curso se organiza, o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

- Em outras das propostas ([PP2], [PP3], [PP4], [PP5[, [PP7] e [PP8]) foram encontradas disciplinas em cujos conteúdos se faz relação à educação das relações étnico-raciais. Porém, a composição dessas disciplinas é variada, seguindo diferentes perspectivas acerca dessa temática, o que se apresenta inclusive nas referências bibliográficas.
- Na proposta pedagógica [PP2], merece destaque que o estudo das relações étnico-raciais não fica restrito à uma disciplina. Apresenta um projeto institucional para o estudo da diversidade no qual está ligado um grupo de estudos e pesquisas sobre a temática da diversidade étnica.

- A proposta pedagógica [PP6] traz, como objetivo específico do curso de Pedagogia, a importância da superação do racismo e do preconceito e a reconstrução das relações étnico-raciais. No currículo do curso, no 7º período, consta a disciplina "Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural", com ementa, conteúdo programático e referências bibliográficas (básicas e complementares) voltados à área de direitos humanos, porém entre os conteúdos dessa disciplina está um estudo sobre a temática das relações étnico-raciais. Tal composição indica, nessa proposta, a relação estabelecida entre essas temáticas. A proposta [PP7] também traz uma disciplina que relaciona relações étnico-raciais e direitos humanos. De acordo com Lopes (2014), o respeito e a igualdade são também um direito de todos e, no caso da população negra, esta tem o direito de saber e ver respeitada sua história e cultura, bem como tem o direito à igualdade social e educacional. Tais considerações, esse autor afirma, devem ser tomadas também como uma questão de Direitos Humanos e a educação das relações étnico-raciais poderá ser reivindicada como uma ação social afirmativa.

Cardoso e Castro (2015) apontam a necessidade de que os cursos de formação de professores/as contemplem, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensinos e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

Para tal, a inserção de disciplinas e conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia é tarefa urgente a ser colocada em prática. No entanto, deve promover ações e programas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão que, em seu conjunto, promovam relações interpessoais respeitáveis e igualitárias.

CONSIDERAÇÕES

Esses resultados indicam que na maioria das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia houve referência à educação das relações étnico-raciais. Em alguns casos se faz menção à temática das relações étnico-raciais nos objetivos dos cursos. Nas matrizes curriculares, embora as propostas analisadas respondam à legislação e a temática esteja inserida em conteúdos de disciplinas da matriz curricular desses cursos, se observa pouca articulação entre as disciplinas com a missão e objetivos dos cursos e da própria IES, o que indica, em primeiro plano, que o lugar dado à temática da educação étnico-racial se mantém periférico à formação do professor, conforme afirmou Passos (2014) no seu estudo. Tal situação, assim

compreendemos, terá impactos na formação desses pedagogos, o que influenciará em seus posicionamentos e tomada de decisão.

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) afirma que o egresso desse curso "deve estar apto a identificar os problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa" (BRASIL, 2006, p. 2), bem como "contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras" (BRASIL, 2006, p. 2), o que exige formação teórica e postura reflexiva.

O curso de Pedagogia precisa oferecer condições para que os professores trabalhem diversidade étnico-racial e a educação das relações étnico-raciais e para que essas temáticas sejam tratadas de maneira que possibilitem a formação para a diversidade, considerando-se as especificidades e peculiaridades, propiciando outros olhares sobre seus alunos, exige-se reflexão sobre a formação que tem sido oferecida pelas instituições de ensino superior e a construção de proposta pedagógica que contemple, priorize a questão racial e a história da população negra brasileira.

Nessas considerações propondo reflexão que, por um lado, dê fechamento à discussão apresentada nesta pesquisa e, por outro, projete outros futuros, outra discussão precisa ser desvelada, a saber, o fato de que, a fragilidade de tal formação de professores se repercute em locais que, historicamente, têm profundas relações com a história dos africanos no Brasil e dos afro-brasileiros, como é o caso de alguns dos municípios onde se localizam as IES e cursos cujas propostas foram analisadas.

Acreditamos e defendemos uma formação que possibilite ao futuro professor ser capaz de colocar em movimento os meios necessários às mudanças sociais por meio de sua atuação profissional e que caminhe para a ressignificação de seus próprios saberes, valorizando a história que construiu o país e nossa cultura, ao mesmo tempo em que busca reconstruir, enquanto profissional e pessoa, preconceitos e discriminações.

REFERÊNCIAS

BEDANI, V. M. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial:** trilhando caminhos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 4 abr. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne. org.br/uploads/reference/file/439/ documento-referencia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/ uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

_____. Parecer CNE/CP n. 03 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2017.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

CARDOSO, I. A.; CASTRO, R. M. de. A ausência/presença das relações étnicos-raciais nos currículos do curso de Pedagogia: o caso da UNESP/Marília. In: **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 91-115, jan./abr. 2015.

CHAGAS, W.F. Educação das relações étnico-raciais na formação de professores (as) de história: uma prática extensionista. **Cadernos Imbondeiros**. João Pessoa, vol. 3, nº 2, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/21846/12859>. Acesso em: 16 mai. 2017

CHERICATTI, C. F. **Educação das relações étnico-raciais e a formação das pedagogas (os):** visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

CROCETTA, R. R. J. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACAFE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p.133-154, abr. 2011.

GOMES, N. L. (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2012.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 15, set./dez. 2000. p. 134-158.

INSTITIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. , 2015a. 67 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2014a. 79 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2014b. 66 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2015b. 123 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2014c. 75 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2014d. 114 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2016a. 130 p.

_____. **Proposta pedagógica do Curso de Pedagogia**. 2016b. 131 p.

LOPES, S. A. A educação das relações étnico-raciais e os direitos humanos: uma ação afirmativa na seara educacional. In: **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 1-9, 2014.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
PASSOS, J. C. dos. As Relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. In: **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

SALES, J. T. de. O projeto político pedagógico no ensino superior e o papel social de educadores no processo de aprendizagem. In: **Revista Cereus**, Gurupi, v. 1, n. 1, p. 2090-2101, ago. 2009. Disponível em: <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/ view/4/3>. Acesso em 1 jun. 2017.

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: TENSÃO ENTRE O PARTICULAR E O COLETIVO

Professora Dra. Hermínia Maria Martins Lima Silveira

Centro Pedagógico/UFMG

hemartinslima@yahoo.com.br

RESUMO

O foco de discussões deste trabalho recai sobre as questões relacionadas aos modos de subjetivação do professor considerando o fazer docente inscrito em um modelo social diferente da modernidade. Entende-se, aqui, que existem diferentes formas da sociedade contemporânea "funcionar", se organizar, do sujeito se relacionar com o espaço e o tempo, portanto, novas formas de fazer laço social em uma sociedade considerada como "sociedade do espetáculo", consumista, instável e em constante recomeço. O objetivo central desta pesquisa é analisar os dizeres de professores, a fim de verificar quais são os seus modos de subjetivação diante da configuração da sociedade atual. Para o desenvolvimento da reflexão proposta, procura-se estabelecer diálogo com algumas teorias do discurso (PÊCHEUX, AUTHIER-REVUZ), em interface com os estudos da psicanálise de Freud e de Lacan. Os participantes da pesquisa, no total de sete, são professores que lecionam em segmentos diferentes, Ensino Fundamental e Médio, de uma escola da rede estadual de ensino localizada em um distrito da Zona da Mata de Minas Gerais. Para este estudo, tendo em vista o objetivo proposto, foram utilizados como dispositivos metodológicos de pesquisa - a entrevista semiestruturada e o encontro coletivo. A entrevista permitiu ao professor falar e refletir sobre si, sobre o seu fazer em sala de aula, sobre seus saberes, sobre ser professor na atualidade. Os encontros coletivos, outro momento da pesquisa, proporcionaram um espaço de circulação da palavra entre os participantes com intuito de interrogar as recorrências discursivas, as imagens cristalizadas a respeito da educação, da profissão docente.

Palavras-chave: Subjetividade; Representação; Professor; Contemporaneidade;

INTRODUÇÃO

O que significa educar nos dias de hoje? Tal questionamento é fundamental para refletirmos sobre ser professor na atualidade, considerando que há uma "nova"88 dinâmica social contemporânea, diferentes formas de fazer laço na sociedade, nas instituições educacionais. Se na sociedade tradicional, organizada por regras mais ou menos fixas e duradouras, por discurso dominante, o sujeito sentia-se mais seguro e amparado por um imaginário coletivo, na atualidade, o sujeito está em meio a tantas transformações, a uma multiplicidade de discursos cada vez mais fugazes que exigem dele diferentes modos de se colocar no mundo.

Este trabalho cujo corpus é formado por um grupo de sete professores que atuam em uma escola pública localizada em um pequeno distrito do interior de Minas Gerais89 é parte das discussões desenvolvidas na minha pesquisa de doutoramento90. Trata-se de um estudo realizado a partir de entrevistas individuais orais semiestruturadas e da realização de quatro encontros coletivos com os participantes da pesquisa.

No dia a dia, é possível verificar a circulação de discursos na mídia, em noticiários, sobre a precariedade nas condições de trabalho do professor, sobre a violência na escola, além de campanhas de valorização da profissão docente, de luta contra a violência sofrida pelo professor. Parece que estamos vivendo um momento em que esses discursos tanto de caráter individual quanto da ordem do coletivo contribuem para interrogarmos o papel da escola na sociedade, os novos rumos da educação e o futuro da profissão docente.

Esses discursos de diversos campos da sociedade atravessam e constituem a imagem de ser professor. Muitos deles ressaltam a perda do prestígio social da profissão, a falta de políticas de valorização financeira da carreira, a perda de autoridade docente, o excesso de violência nas escolas, o bombardeamento de discursos político-pedagógicos sobre o fazer docente.

---

[88] O sentido pretendido para a palavra nova está relacionado à ideia de mudança, transformações, sem deixar de considerar a existência de um antes, de um "velho". Portanto, trata-se de pensar o novo como processo, transitoriedade, como continuidade.

[89] A escola selecionada para participar da pesquisa se localiza em um pequeno distrito de Minas de Gerais e é a única escola estadual desse local. A EEJDC atendeu, em 2015, alunos vindos de 16 comunidades rurais, no total de 428 alunos do Ensino Fundamental e Médio, dos quais 247 utilizam o transporte escolar. Muitas das comunidades rurais são distantes umas das outras, algumas são formadas por uma única família. A escola apresenta um quadro de 17 professores que lecionam para as turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio,

[90] Pesquisa de Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso pela Faculdade de Letras da UFMG apresentada em fevereiro deste ano.

Neste cenário, o professor precisa se (re)inventar, produzir novas formas de subjetivação, desenvolvendo um estilo de ser professor. O estilo marca a relação do sujeito quanto ao seu desejo, ou seja, um posicionamento diante da vida que lhe exige assumir o que é da ordem do singular, próprio de cada um, e ao mesmo tempo suportar a diferença em relação ao outro (BIRMAN, 1997).

DISCURSO: MEMÓRIA E ACONTECIMENTO

Seguindo as reflexões de Pêcheux em relação ao discurso como acontecimento, ou seja, "no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória" (PÊCHEUX, [1983], 2012, p.17), consideramos que as práticas discursivas instauram o dizer e o já-dito convocado pelo acontecimento, cujos efeitos de sentido são sempre afetados pela exterioridade, pelo equívoco, pelo indizível, pela heterogeneidade e incompletude da língua.

Na perspectiva psicanalítica, Freud na Carta 52, escrita a Fliess (1896), imbuído de construir um aparelho psíquico, defende a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas em diferentes registros e em vários tempos. Nesse seu estudo, Freud destaca os arranjos, as inscrições dos traços mnêmicos no processo de constituição da memória, e as possíveis ocorrências de falhas nesse processo, uma vez que "essa inscrição, retranscrição, rearranjo desses traços mnêmicos não se dá toda: como se costuma dizer: ela é não-toda. Nem tudo é simbolizado nesse rearranjo e pode ocorrer uma falha na tradução" (COHEN, 2015, p. 40).

Em "Lembranças da infância e lembranças encobridoras", Freud ([1901], 1996) trata das falhas que ocorrem no ato de recordar, para ele "o que a memória reproduz não é o que deveria ser corretamente reproduzido, mas algo diverso que serve de substituto" ([1901], 1996) p. 34). O funcionamento da memória se apresenta como de caráter tendencioso, isso porque a memória se constitui no processo de seleção inconsciente das lembranças, cujas forças psíquicas trabalham num movimento de deslocamento, de resistência, de extravio, de vínculo associativo entre o conteúdo e o recalcado.

O ato de trazer à tona uma experiência "vivenciada" é sempre um movimento de interpretação, de (re)laboração por parte do inconsciente em relação ao fato ocorrido de forma a preservar o sujeito. A rigor, o nosso propósito é pensar a memória como inscrição no inconsciente, como aquilo que se repete, que retorna sempre, mas nunca igual. No que tange a

memória, a AD aproxima-se da psicanálise no modo como essas duas vertentes teóricas tratam a relação entre passado e presente, nesse sentido, consideramos a memória não como uma sucessão de fatos ocorridos em um determinado período e apresentados de maneira sequencial em um determinado momento, mas, no entrelaçamento dessa relação, na possibilidade de reprodução do passado revestido do presente, do efeito de sentido dessa relação.

Os professores, durante o momento de entrevista, apresentaram um discurso recorrente de precariedade, de desvalorização financeira da profissão docente, de queda de prestígio em relação à imagem do professor. Selecionamos alguns recortes discursos91 tanto das entrevistas individuais quanto dos encontros coletivos para ilustrar a discussão apresentada. O recorte discursivo a seguir é de uma professora que ao enunciar trouxe no seu dizer (intradiscurso) marcas de outros discursos (interdiscurso) de desvalorização financeira muito presente nos discursos sindicais - de luta de valorização da carreira - um discurso que constitui a sua memória discursiva; (RDEI) "o professor perdeu né aquela imagem né do professor ele não é VALORIZADO do jeito que deveria ser (...) a gente vê a todo momento reportagens na televisão falando isso o tempo todo né da desvalorização financeira do professor".

Interessante destacar que em alguns momentos da entrevista o posicionamento discursivo dos professores corroborava para um certo esvaziamento do interdiscurso de desvalorização financeira da profissão docente anunciado por eles. Podemos verificar essa questão no discurso da professora que ao ser interrogada sobre o quanto a desvalorização financeira a incomodava mais que outras questões, ela diz que "(...) ATÉ né os governantes ou alguém resolver né ou tentarem resolver esse problema pra mim tá ótimo" (...).

Interessante destacar nos dizeres dos professores existia uma identificação com determinadas memórias discursivas; "as coisas não são mais do jeito que foram na nossa época", "é uma profissão atualmente desvalorizada", "a sociedade não enxerga o professor como agente transformador". Os professores se queixaram das demandas escolares, da falta de participação dos pais na educação do filho, do lugar de desprestígio ocupado pelo professor na sociedade atual, da falta de recurso da escola pública.

---

[91] [91] **RDEI** – Recorte Discursivo Entrevista Individual; **RDEC** - Recorte Discursivo Encontro Coletivo

O discurso da queixa foi recorrente em vários encontros com os docentes. Havia a queixa sobre a dificuldade de suportar a imagem de professor de todo-saber – (RDEC) “você tem que mostrar como você ainda tivesse que carregar aquele professor antigo”, “aquele professor que sabia de tudo”, “que não errava”, “que não podia ter falhas”. Assim, parece que a função social do professor na atualidade se constitui numa relação dicotômica entre a imagem do professor do passado e a que se deseja sustentar no presente.

Vale destacar o caráter dinâmico da memória discursiva, pois “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado (...)” (PÊCHEUX, 2015, p.50). Nessa relação entre memória, o já dito antes em algum lugar; professor do passado não errava, e acontecimento (o dizer), outros efeitos de sentido são produzidos e novas redes discursivas são fabricadas.

Os professores desta pesquisa denunciavam os discursos de políticas pedagógicas nomeadas como inovadoras, pois, para eles, muitas delas funcionam como “entraves burocráticos”, uma vez que os docentes se sentem pressionados por esses discursos que se mostram contraditórios.

Os professores relataram algumas de suas atitudes no dia a dia em sala de aula, destacaram que as relações são diferentes, que o(s) aluno(s) se “identifica(m) com uns (professores) e com outros não”. Avaliaram que a sociedade mudou e que a escola também precisa mudar, que os interesses dos alunos da atualidade são diferentes dos alunos de outras épocas. Dessa forma, segundo eles, as suas estratégias, as suas tentativas de mudança ainda não se mostraram suficientes para que os alunos sintam-se atraídos pela escola.

Os professores ressaltaram que a profissão docente se dá na relação com o outro, com o ser humano e, por isso, estaria sempre em construção e compararam a profissão com outros ofícios “porque nas outras profissões por exemplo o engenheiro ele fez o projeto ele executou acabou teve um produto final” (RDEC). Esses dizeres apontam para a questão do devir explicitada nas palavras da psicanalista e educadora Leny Mrech (2005, p. 29), “a educação é um constante processo de vir a ser, algo da ordem do tosco, do incompleto”.

A seguir refletiremos sobre o que é ser professor na contemporaneidade para além da produção de uma identidade, de um modo único de realização da docência. Assinalamos a

diferença como marca de cada sujeito ao discorremos sobre como esses profissionais criam modos de se relacionarem com a profissão, com as demandas dos alunos, dos discursos pedagógicos, produzindo estilos92 próprios para realização do seu ofício.

A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Embora se tenha naturalizado a instituição escola a ponto de tornamos a educação escolar um direito garantido por lei, essa instituição, como tantas outras, é uma criação da sociedade cujo objetivo maior é o de garantir uma certa ordem coletiva, de advertir ao sujeito da necessidade de controle das suas pulsões, remetendo-o sempre ao pacto civilizatório assumido por cada ser humano quando inserido na cultura. Para Lacan, os educadores "consideram inclusive que há um mínimo a ser dado para que os homens sejam homens, e que isso passa pela educação" e, para esse teórico, há algo dessa ideia que se confirma porque "é preciso de fato certa educação para que os homens consigam se suportar" (LACAN, [1974], 2005, p.59).

O contexto atual da Educação não se encontra pautado na ordem, na determinação de padrões que orientavam as relações (professor e seus pares, professor e aluno, professor e documentos oficiais de ensino), na possibilidade de controle do mundo pelo poder da razão, da Ciência, mas na multiplicidade de parâmetros, de horizontalidade das relações, de multiplicidade dos "Nomes do Pai".

Nesse sentido, o processo de identificação parece ter uma configuração diferente daquele indicado por Freud ([1920-1923], 2011), essa diferença é notada principalmente nas relações de autoridade, de hierarquia (pais, professores, líderes), cujo resultado é a fragilidade das identificações verticais, multiplicidade de traços identificatórios e, consequentemente, de referências provisórias.

A tese defendida por Arendt (2013) é a de que no mundo moderno houve o desaparecimento de praticamente todas as autoridades tradicionalmente estabelecidas e de que esse fenômeno é produto de um logo processo histórico de destituição da religião e da tradição.

---

[92] A categoria estilo não é uma categoria derivado do discurso da ciência. Trata-se de construção teórica originária do campo da literatura. Essa concepção funda-se no "valor diferencial", ou seja, eu só posso caracterizar alguma coisa em contraposição ao que ela não é.

A perda93 da tradição significa perda de referência de um fio condutor capaz de orientar de forma segura as gerações humanas em relação aos fatos do passado; uma espécie tessitura entre o passado e o presente através da qual se constituirá a memória social;

> A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobremodo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDT, 2013, p.243-244).

À luz dos dizeres dos professores desta pesquisa, em consonância com essa questão apresentada por Arendt, podemos afirmar que eles vivem uma relação paradoxal com o modo como acreditam que deve ser estabelecida a autoridade. Ao mesmo tempo em que reivindicam a autoridade ancorados em um discurso nostálgico sobre o tempo em que eles eram alunos e tinham que respeitar o professor, eles admitem que a prescrição de normas da forma como acontece na escola contribui para produzir ações subversivas por parte dos discentes e até mesmo promover resistência dos próprios docentes que questionam esse modo de instituir a hierarquia entre os pares.

Esse movimento discursivo pode ser observado nos seguintes dizeres; (RDEC); “Quer controlar até o intervalo dos meninos igual hoje nós estávamos discutindo ((os professores riram)) né”. Há um questionamento e também um tom de deboche a respeito desse modo de controle dos corpos. Esse questionamento é reforçado em: (RDEC); “Então assim uma preocupação por exemplo de não ficarem de não ficar os meninos ali no corredor todo mundo descer umas coisas assim que francamente eu né eu acho que certas atitudes levam a uma organização mas eu não acredito que essas organizações finais elas sejam as mais importantes pro ser humano”. A ambiguidade marca o modo como esses professores se relacionam com os discursos de autoridade, pois, ao mesmo tempo em que sustentam o discurso da tradição para garantir uma certa ordem, eles se dizem reféns, “prisioneiros” desse discurso da tradição porque cabe a eles representá-lo.

O que existe na atualidade são (re)arranjos, (re)significações das novas formas de autoridade. Esse possível deslocamento da autoridade refletiu marcadamente no campo educacional e o professor da modernidade é um sujeito que vivencia essas transformações

---

[93] Consideramos que a ideia de perda nos remete a um processo de redução nas relações estabelecidas entre os elementos da tradição e da modernidade. Portanto, não se trata de extinção da tradição, mas de processos de mudanças radicais e abrangentes de cujos impactos ainda não temos muito a dizer.

(PEREIRA, 2009, 2011). Logo, cabe ao professor criar maneiras de lidar com a profissão docente, considerando que se trata de uma profissão relacional e, portanto, incapaz de sustentar uma receita sobre ser professor que dê conta das contingências do dia a dia da profissão.

Sob essa perspectiva, acreditamos que um ponto nodal da educação é conseguir lidar com as diferenças entre as gerações, em que a educação precise dar conta de introduzir uma nova geração em um "mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição" (ARENDT, 2013, p.243).

Podemos inferir que a posição discursiva de alguns professores é de um certo incômodo no que se refere à troca de posições hierárquicas na relação professor e aluno – "os valores estão meio invertidos os alunos se sentem muito o centro de tudo TUDO".

Importa-nos refletirmos a respeito dos efeitos da inscrição da Educação no discurso capitalista, considerando que a lógica de organização social contemporânea produz, conforme esclarece Mrech (2005), um tipo de mercado – "o mercado de saber", cuja ideologia é de aprendizagem contínua, de produção de novos conhecimentos, de atualização dos saberes; "fazendo com que nós caminhemos a largos passos para o mundo da objetividade total" (MRECH, 2005, p. 24). Há, então, uma supervalorização da novidade (de produtos, de saberes) que parece angustiar os professores que se sentem sempre aquém das exigências impostas pelos discursos da Ciência, das políticas pedagógicas.

A escola da atualidade parece viver um fenômeno de padronização de métodos e de técnicas de ensino guiado por uma visão idealizada de educação de qualidade, de sucesso, cujo processo de ensino-aprendizagem é submetido a diferentes sistemas de avaliação; (Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) composto por dois processos (ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), dentre outros). Esses processos avaliativos são fabricados na tentativa de produzir formas reguladoras imediatas para o fazer docente que sejam capazes de responder ao mau desempenho dos alunos, aos baixos índices de desenvolvimento da educação no âmbito nacional e internacional.

Aos profissionais da educação são oferecidos cursos de aprimoramento, palestras sobre o processo de ensino-aprendizagem. Discursos de políticas pedagógicas produzidos e

divulgados em documentos oficiais do governo tendem a oferecer ao professor um direcionamento que possa orientá-lo no seu fazer docente, numa tentativa de uma lógica de produção na qual o conhecimento foi transformado em valor de mercado (MRECH, 2005).

Os professores desta pesquisa denunciam que são constantemente bombardeados por diferentes discursos de políticas pedagógicas, de sistemas educacionais que organizam a educação numa lógica racional, prescritiva, que consideram as demandas de uma sociedade regida pela tirania de produção em larga escala. O crescimento econômico está diretamente relacionado com a educação de qualidade, isto é, na capacidade da educação escolar transformar os seres humanos em pessoas capacitadas tecnicamente para o exercício do trabalho. Dito isso, o próprio indivíduo passa a ocupar a posição de produto do sistema capitalista.

O que temos é uma desvalorização das subjetividades, pois, muitas vezes, as políticas educacionais desconsideram as demandas vivenciadas pelo professor no seu fazer em sala de aula, a singularidade dos sujeitos envolvidos no ato de educar; "então hoje quando me/ eu fui pega de surpresa quando me falaram da progressão do aluno lá a mais tem ter até no final do bismestre espera lá eu sou UMA única então assim e você não vê resultado eu vou dar um trabalho de última né hoje pra semana que vem eu já tenho que dar uma prova e já tenho que dar uma segunda prova depois é se eu nem trabalhei com esse aluno pra:: ver o que que ele evoluiu o que que ele melhorou se ele teve/progrediu ou regrediu então às vezes né" (RDEC).

Sob essa perspectiva de organização social contemporânea, entendemos que o discurso do capitalista, conforme categorizado por Lacan, produz diferentes formas de relação do professor da pós-modernidade com os discursos de políticas pedagógicas, com o seu fazer docente.

O FAZER DOCENTE: ENTRE CILA E CARÍBDIS

Há o questionamento por parte dos professores dessa pesquisa que faz eco ao discurso de outros profissionais da educação a respeito do papel que esses profissionais ocupam no processo de ensino-aprendizagem. Em uma sociedade de novas tecnologias, o acesso às informações acontece muitas vezes de forma direta e sem a presença de um outro indivíduo, produzindo múltiplas formas de aprendizagem e um possível descentramento do saber em relação à figura do professor, à escola.

Além disso, há um excesso de discursos prescritivos para consumo dos profissionais da educação indicando os métodos didáticos adequados, os saberes que devem ser ensinados, os modos de comportamento (cognitivo, emocional, psicomotor) próprios de cada faixa etária dos alunos (criança, adolescente, jovem).

Fazemos alusão às palavras de Voltolini (2011) a respeito do discurso pedagógico contemporâneo:

> que, de regra, tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor, reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Sabemos os múltiplos nomes reservados ao lugar do professor, que mudam conforme as teorias adotadas, sem variar, contudo, o seu nível de esvaziamento: intermediador, facilitador, instrumento de aprendizagem etc. (VOLTOLINI, 2011, p. 32)

Esses fenômenos parecem provocar uma certa fragilidade em relação ao saber fazer docente, consequentemente, um sentimento de fracasso, uma sensação recorrente de que nunca se sabe o suficiente. Concomitantemente, há uma tentativa de restituição da função social de professor como aquele que tem controle do saber, provocando nesse sujeito um movimento de resistência em relação ao diferente. Essa relação paradoxal reitera a sensação de que sempre se está em falta, uma vez que quanto mais discursos sobre o fazer docente são produzidos, mais difícil se torna a possibilidade de abarcar todos.

Isso implica considerarmos como, então, os professores lidam com essa perda do lugar de centralizador do saber, transformando ou não o discurso da ciência, dos manuais pedagógicos, dos documentos oficiais de educação como objeto de fetiche, na tentativa de tamponar a falta, elegendo-os como capazes de restituir esse lugar. Verifica-se no dizer a seguir (RDEC) (...) você tem que mostrar como você ainda tivesse que carregar aquele professor antigo vamos dizer assim aquele professor que não errava aquele professor que tava ali e sabia de tudo né ele não podia assim ele não podia ter falhas só que se fosse investigar verdadeiramente você veria que ele nossa que o conhecimento dele em alguns aspectos era até mais superficial do que do que o nosso hoje (...) a imagem de que o professor do passado era o detentor do saber, que não errava. Então, o professor do presente, embora nem sempre se reconheça nesse lugar de centralizador do saber, ainda precisa se posicionar como aquele.

Metaforicamente dizendo, o professor encontra-se entre Cila e Caríbdis (ou Caribdes)94, se por um lado ele assume a imagem do passado, você tem que mostrar, por outro ele corre o risco de ser desmascarado (conhecimento superficial) porque acredita não ser possível, diante da dinâmica da organização social contemporânea, sustentar (ou suportar) essa imagem de professor antigo. Ao mesmo tempo em que ao assumir a posição de não detentor de todo saber pode provocar um efeito de enfraquecimento da imagem docente vinculada a sua competência, uma possível redução da sua satisfação narcísica.

Na sociedade tradicional, como mencionado, o sujeito estava acostumado a ser "guiado" por uma memória coletiva, diferentemente, da sociedade de consumo, capitalista dos dias de hoje, em que "o mundo adquire uma dimensão de infinitude, já que as rotas e os caminhos se multiplicam numa espécie de aspiral ascendente". Tal mudança tem como consequência o sentimento de insegurança e angústia por parte do sujeito que "passa a se inscrever num mundo que lhe abre muitas possibilidades, mas que também lhe aponta muitas impossibilidades existenciais" (BIRMAN, 2014, p. 85).

O desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados em sala de aula, a dificuldade de medir prontamente os resultados do seu trabalho, o caráter incontrolável do ato de educar e a possibilidade de ser responsabilizada pelo não saber do seu aluno parece incomodar muito alguns professores; "E isso é ruim porque recai sobre a gente por isso que a gente fica preocupado" (RDEI).

O estilo desenvolvido pelo professor ao desempenhar a sua profissão é construído no jogo de tensões entre o individual e o coletivo de acordo com os modos como os sujeitos são afetados pela rede discursiva que subjaz a dinâmica da organização social à qual o professor, no que concerne esta pesquisa, vai atribuindo significação.

De acordo com Pereira;

---

[94] Na mitologia grega, Ulisses (Odisséia, de Homero) retorna a Ítaca após passar Cila e Caríbdis, representação de dois grandes perigos para a navegação, um do lado oposto do outro, e que, portanto, ao se afastar de um, consequentemente, o navegador aproxima-se do outro. Freud, na conferência *Explicações, aplicações e orientações* (1932-1936), usa essa metáfora para tratar da educação como um ato que exige escolhas que devem promover o mínimo de dano ao sujeito, mas sabendo sempre do risco constante de que; "a educação tem de escolher seu caminho entre o Cila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano". (FREUD, [1932-1936], p. 101)

> Não se nasce professor, torna-se. Ao longo da vida, as pessoas acumulam saberes, experiências, interesses e relações que podem ajudar a determinar seus destinos. A profissão professor, neste sentido, não é diferente de outras. Ela é construída palmo a palmo a partir das impressões da vida". (PEREIRA, 2011, p.89)

Enfim, o saber fazer docente é construído e atualizado no curso do processo de subjetivação desse sujeito, no modo como o professor se relaciona com os diferentes discursos que atravessam o seu fazer, com o outro com o qual se relaciona e com as circunstâncias de trabalho, dessa forma, ao significar o seu fazer, o sujeito significa-se "porque a gente é o sentido porque dá o sentido às coisas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores desta pesquisa, ao narrarem o modo de fazer em sala de aula, sinalizaram a necessidade de viabilizar modos próprios de lidar com a apatia dos alunos, com o fracasso escolar. Observamos, preponderantemente, que as representações apontavam para a imagem de professor que reconhece a impossibilidade de controlar os resultados esperados e alcançados. O reconhecimento da impossibilidade do ato de educar contribui para que o professor não se sinta paralisado diante das incertezas, das contingências do seu ato.

Os professores apresentaram um tom de denúncia em relação ao sistema educacional cuja organização, segundo eles, contribui de forma negativa para o desempenho dos alunos, já que há uma tentativa das políticas pedagógicas de enquadrar os alunos num modelo de processo de ensino-aprendizagem que em nome do universal. Os docentes têm que se haver com os desejos dos sujeitos, com as relações de poder e de saber.

Nesse sentido, não há receitas prontas, os saberes dessa profissão são construídos na prática, são saberes da ordem do singular, logo, não é possível classificá-los genericamente. Os manuais do campo da educação ditam métodos, técnicas didáticas, e, muitas vezes, produzem modos universalistas de orientação para a prática educativa na tentativa de garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que não é possível controlar todos os efeitos do ato de educar sobre os sujeitos envolvidos nesse processo porque o ato de educar não é simplesmente a produção de conhecimentos formais e técnicos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. [Tradução Mauro W. Barbosa]. 7ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2013.

BIRMAN, Joel. Estilo e modernidade em psicanálise. São Paulo: Ed.34, 1997

BIRMAN, Joel. Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 10 ed. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COHEN, Maria Antonieta A. de Mendonça. Memória, psicanálise e linguagem. In: SANTOS, Simone de Paula dos; MENEZES, Willian Augusto (orgs.). Discurso, Identidade, memória. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015. p. 35- 44

FREUD, Sigmund. Carta 52. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. VOL. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 175-180.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. [1920-1923. In: Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XV. Companhia das Letras. São Paulo, 2011, p. 13-99.

MRECH, Leny Magalhães. O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. In: MRECH, Leny Magalhães (org.). O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Editora Avercamp, 2005. p. 143- 158.

LACAN, J. O triunfo da religião. Rio de Janeiro: Zahar, [1974] 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e modos atuais de sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria F. de; SOUZA, Regina Maria de. Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas, SP, Alínea, 2009. p. 37- 58.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Édipo Revisto: nomes do pai e a escola contemporânea. In: MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise, educação e diversidade. Psicanálise, educação e diversidade. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, p. 27-40.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. A sociedade da vergonha e a (des)construção da subjetividade docente. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, p. 145-158.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MUDANÇAS NOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Márcia Custódia Pereira

Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Divinópolis/marcia.pereira@uemg.br

Sílvio Márcio Bernardes

Universidade de Itaúna/smabernardes@hotmail.com

RESUMO

A finalidade principal desse é descrever uma experiência de extensão onde o foco foi evidenciar a pesquisa, a produção e a socialização de ações didático-pedagógicas sobre objetos interativos de aprendizagem na educação a distância - EaD. Pretendeu-se analisar a necessidade e a possibilidade de conciliar a tríade: tecnologias, formação de professores e EaD, num contexto de mudanças nos tempos e espaços educacionais. E ainda, contribuir com a formação acadêmica dos participantes com o intuito de fortalecer as atividades extensionistas da Universidade X. Para tal, foi estruturado o Curso - OBJETOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NA EaD: uso e organização dos recursos na prática pedagógica, realizado na Plataforma Moodle, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. O referido curso foi estruturado em cinco módulos: Conceitos Teóricos sobre EaD e Conhecendo os Objetos Interativos de Aprendizagem; Edição de Vídeo; Blog na Educação; Trabalhando com Prezzi; Hangout. Dentre os produtos disponibilizados, destacamos a elaboração de um banco de dados sobre a EaD, a realização do Seminário de Estudos sobre a temática, a divulgação dos resultados em Seminários e Congressos e a produção do relatório final. Por fim, conclui-se, que o principal objetivo desta inciativa foi cumprido, ou seja, ajudar a inserir com responsabilidade e comprometimento a modalidade EaD no ambiente universitário da Universidade X, oportunizando aos sujeitos envolvidos a vivência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Tecnologias; Formação de Professores; Educação a Distância; Objetos Interativos de Aprendizagem;

INTRODUÇÃO

Frente a rapidez da evolução tecnológica nos dias atuais inúmeros desafios são impostos à prática docente, fazendo com que haja a necessidade de inserção das novas tecnologias na

modalidade da Educação a Distância – EaD na esfera da educação. O avanço das tecnologias da informação e da comunicação possibilitou a criação de novos espaços de aprendizagem, principalmente através dos recursos oferecidos pela internet. A velocidade na comunicação favorece a inter-relação entre as pessoas e contribui para o rompimento da tradicional relação pedagógica, bem como abre espaço para novas formas de interação entre os sujeitos envolvidos. Essas formas consequentemente contribuem para modificar significativamente a forma de interagir, de ensinar e aprender.

O uso das novas tecnologias está sendo inserido no âmbito escolar de forma intensa. Como lembra Arruda (2004), as mesmas exigem do docente uma nova postura didático-pedagógica, ou seja, competência técnica, habilidade, iniciativa, e de uma maneira mais peculiar, ousadia para lidar com novos recursos tecnológicos.

Ribeiro (2013), ao discutir a temática evidenciada salienta que o processo ensino-aprendizagem necessita adequar-se ao contexto atual, para que dessa maneira possa conseguir atingir o processo de aprendizagem de forma satisfatória, alcançando assim os resultados esperados. Segundo ele, na atual conjuntura não podemos nos ater, em termos de aquisição de novos conhecimentos, somente ao tempo em que durarem os nossos cursos formais, qualquer que seja o seu nível. Para tanto, faz-se necessário estabelecer uma formação continuada.

O maior desafio na atualidade consiste em compreender qual a contribuição mais significativa quanto ao uso dos recursos tecnológicos, a capacidade de mediação e interação nos processos educativos. Esta interatividade no espaço educacional pode ser sustentada nos resultados positivos presentes nos modelos de aprendizagens utilizadas, conforme

> A contribuição mais significativa das tecnologias da informação e comunicação, com um caráter geral, é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem e, inclusive, modificar a interatividade gerada, de tal maneira que, no campo educativo, a qualidade da interatividade, como fator-chave nos processos de ensino-aprendizagem. (SANCH0, 2006, p. 123).

De acordo com a explicação sobre objetos de aprendizagem encontrada na Rede Interativa Virtual de Educação – Rived[95], um objeto de aprendizagem pode ser compreendido como um valioso recurso reutilizado com a finalidade de oferecer suporte ao trabalho do professor e desse modo contribuir para melhorar o processo ensino e aprendizagem.

95 http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php

Scholze et al. (2007) ao analisar o uso das ferramentas de acompanhamento do ambiente virtual de aprendizagem demarca que este espaço constituem um local privilegiado no ciberespaço onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem a distância por meio da internet. Afirma ainda que estes espaços são utilizados também para diversas atividades educacionais, como a realização debates e ou mesmo para a socialização de diversas atividades práticas.

Os sistemas de gerenciamento da aprendizagem também podem ser úteis no processo de monitoramento e acompanhamento do desempenho dos cursistas. Assim temos

> Os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais dotados principalmente de um banco de dados para o registro, o armazenamento, a organização e a distribuição de informações. Esses sistemas geram diversos tipos de relatórios sobre o acesso, a navegação ou as atividades desenvolvidas. As ferramentas que permitem o acompanhamento dos cursistas também diferem, desde as mais básicas, que registram o horário de entrada (login) e de saída (logout) do cursista no ambiente, até as amis sofisticadas, que informam as páginas acessadas, as atividades, as participações em fóruns e chats e até as diversas interações entre os participantes. (SCHOLZE, 2007, p. 204)

Diante do exposto, o presente Relato de Experiência consiste numa descrição detalhada da experiência vivenciada quando da execução do Projeto de Extensão "OBJETOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NA EaD: uso e organização dos recursos na prática pedagógica". O mesmo se insere nesse cenário da EaD e se justifica pelo fato de oportunizar aos professores, alunos e funcionários da UEMG Unidade Divinópolis e demais interessados da comunidade externa, a oportunidade de conhecer, experimentar e produzir alguns objetos interativos de aprendizagem como recursos tecnológicos no âmbito educacional.

Tendo em vista a execução do referido projeto foi planejado um curso de extensão com foco na produção e socialização de ações didático-pedagógicas sobre objetos interativos de aprendizagem na educação a distância. O mesmo foi realizado na modalidade a Distância – EaD, utilizando a Plataforma Moodle e o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O referido curso foi estruturado em cinco módulos formativos de estudos tais como: Conceitos Teóricos sobre EaD e Conhecendo os Objetos Interativos de Aprendizagem; Edição de Vídeo; Blog na Educação; Trabalhando com Prezzi; Hangout: ferramenta de interação. Tais ações visam contribuir para o aprendizado e aprimoramento de conhecimentos acerca dos objetos interativos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

A equipe executora pretendeu com o referido curso contribuir para a potencialização das atividades extensionistas já em curso na UEMG Unidade Divinópolis. Assim, o enfrentamento de questões sociais da vida contemporânea, principalmente da cidade de Divinópolis e da região foi ponto de destaque em todas as ações desse projeto de extensão. As oportunidades diferenciadas de aprendizagem na EaD, a formação de professores, estudantes e demais agentes envolvidos nessa atividade de extensão, se efetivaram numa relação dialógica com toda a sociedade, gerando um impacto social significativo e relevante.

A relevância da temática anunciada se fundamentou também objetivando desenvolver junto aos alunos bolsistas a capacidade de investigação e alocação de conhecimentos adquiridos para a solução de problemas relativos à Educação a Distância, razão de ser dessa atividade extensionista.

E ainda, possibilitou a reflexão e análise acerca da importância da aplicação dos objetos interativos de aprendizagem na Educação a Distância – EaD no contexto educacional e propiciou aos professores e alunos da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG Unidade Divinópolis e demais sujeitos interessados a vivência de oportunidades diferenciadas de aprendizagem. Visou também, sobretudo contribuir com a formação acadêmica dos participantes com o intuito de fortalecer as atividades extensionistas oportunizando aos mesmos a vivência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

MATERIAL E METODOLOGIA

O Projeto de Extensão “OBJETOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NA EaD: uso e organização dos recursos na prática pedagógica”, quanto a sua metodologia foi estruturado em um curso de extensão no formato da Educação a Distância - EaD que aconteceu na Plataforma Moodle, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

O referido curso foi estruturado em cinco módulos formativos de estudos, a saber: Conceitos Teóricos sobre EaD e Conhecendo os Objetos Interativos de Aprendizagem; Edição de Vídeo; o uso do Blog na Educação; Trabalhando com Prezzi; Hangout: ferramenta de interação.

O Módulo Formativo I teve como objetivo discutir alguns conceitos teóricos acerca da Educação a Distância no cenário brasileiro, procurando destacar o contexto da trajetória desta modalidade na UEMG Unidade Divinópolis. E ainda, perceber como os objetos interativos de

aprendizagem podem constituir em uma alternativa tecnológica, interativa e criativa para professores, alunos e demais interessados, podendo contribuir de forma significativa para motivar os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Esse tema é assunto principal do primeiro módulo formativo de estudos.

O Módulo Formativo II - Edição de Vídeo teve como principal objetivo proporcionar aos cursistas a possibilidade de produzir vídeos relacionados com a temática educacional. A Equipe executora desse Projeto de Extensão firmou uma parceria com os alunos do Curso de Jornalismo com a finalidade de aliar a teoria com a questão técnica.

A utilização do Prezzi, enquanto um ferramenta interativa de aprendizagem na Educação a Distância – EaD, foi o tema central do Módulo Formativo III. O uso dessa ferramenta no espaço educacional muito contribuiu com a formação dos alunos do Curso de Pedagogia.

O Hangout como ferramenta de interação foi objeto de análise no Módulo Formativo IV. Essa ferramenta é muito útil no contexto educacional e proporcionou a todos os agentes envolvidos uma interação que permitiu a troca de experiências e apontamentos acerca da temática assinalada.

Enfim, todos os Módulos Formativos do referido curso tiveram como objetivo central proporcionar não só o conhecimento, mas oportunizar aos cursistas a vivência através da realização de algumas atividades práticas com os citados objetos interativos de aprendizagem.

A finalidade principal dos módulos formativos foi de verificar a aplicabilidade dos mesmos no contexto educacional. Nesse sentido, foi oferecida aos cursistas a oportunidade de realizar pesquisas, elaborar produções e a possibilidade de socialização dos objetos interativos de aprendizagem que compuseram os citados módulos formativos de estudos.

Por fim, a equipe executora desse Projeto de Extensão organizou um seminário de estudos aberto da toda a comunidade interessada com o intuito de ampliar a discussão acerca da Educação da Distância – EaD, na UEMG Unidade Divinópolis. Nessa ação, os cursistas Tiveram a oportunidade de apresentar, discutir e analisar as produções realizadas durante o Curso sobre os OBJETOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NA EaD: uso e organização dos recursos na prática pedagógica.

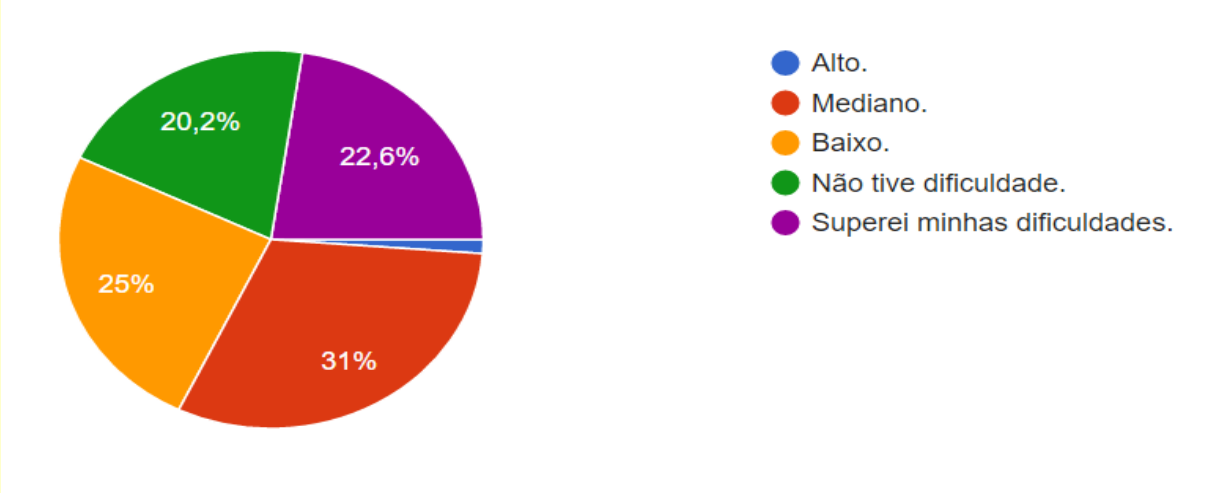
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fase final do mencionado Projeto de Extensão consta do preenchimento, por parte dos cursistas, de um Formulário Opinativo do Google, para avaliar o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD. Nesse procedimento, os cursistas fizeram uma autoavaliação do rendimento que obtiveram no decorrer do curso e expuseram suas satisfações e desagrados frente ao material disponibilizado, a assistência da equipe de coordenação, além de indicar os pontos que ainda poderiam ser aperfeiçoados. Este formulário também abriu espaço para que os respondentes tecessem comentários e pontuassem aquilo que não foi abordado nas perguntas.

Seguem os gráficos com a apresentação do referido formulário com base nas respostas dos oitenta e quatro cursistas que se dispuseram a preenchê-lo.

GRÁFICO 1

Nível de dificuldade dos cursistas no AVA e demais tecnologias da EaD

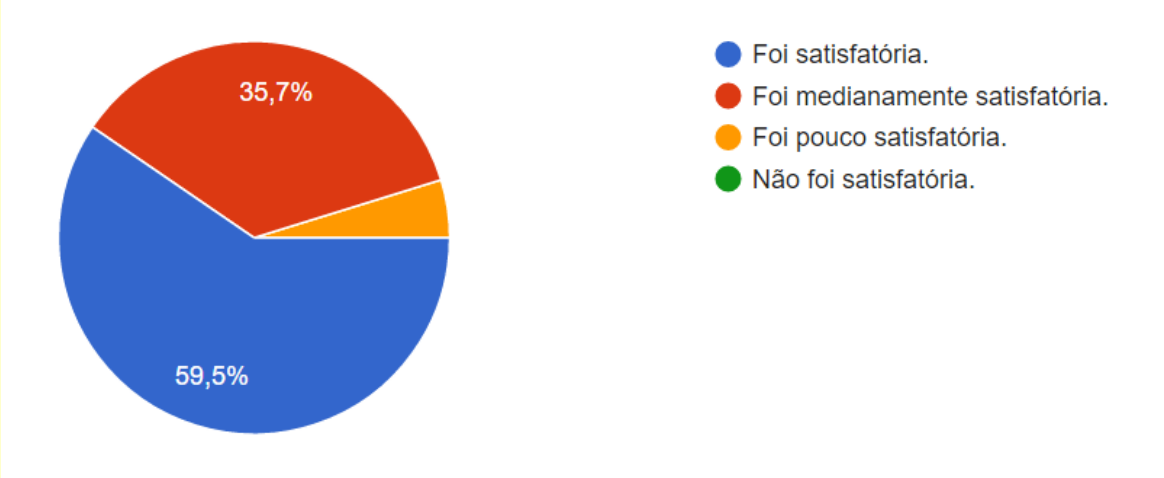


Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

De acordo com o gráfico 1, somente 1,2% dos respondentes apresentaram nível alto de dificuldade no uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e das tecnologias da EaD, enquanto 22,6% disseram ter superado suas dificuldades. Esse dado é satisfatório para a equipe idealizadora, levando em consideração o fato de que esta foi a primeira experiência da maioria dos cursistas com o universo da EaD e de que a assistência prestada teve um efeito deveras positivo.

GRÁFICO 2

Nível de contentamento em relação à interação com os tutores/professores e outros alunos por meio dos fóruns e chats

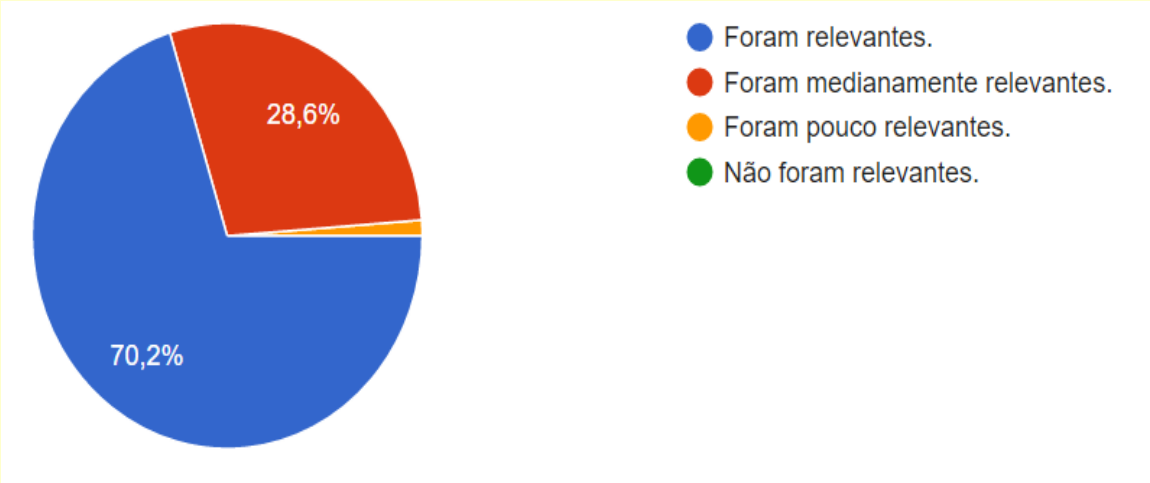


Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

De acordo com o gráfico 2, não houve nenhuma resposta que classificou como insatisfatória a interação realizada entre os participantes do curso por meio de fóruns e chats, enquanto a maioria de 59,5% caracterizou-a como satisfatória, 35,7% disse que foi medianamente satisfatória e 4,8% pouco satisfatória. Esse dado é confirmado pelos esforços da equipe de coordenação na tentativa de promover a máxima interação possível com todos. Vale ressaltar que, além dos fóruns da plataforma digital, foram empregados outros mecanismos, como os aplicativos Hangout e WhatsApp e a ferramenta SMS (Serviço de Mensagens Curtas).

GRÁFICO 3

Relevância das orientações na realização das atividades

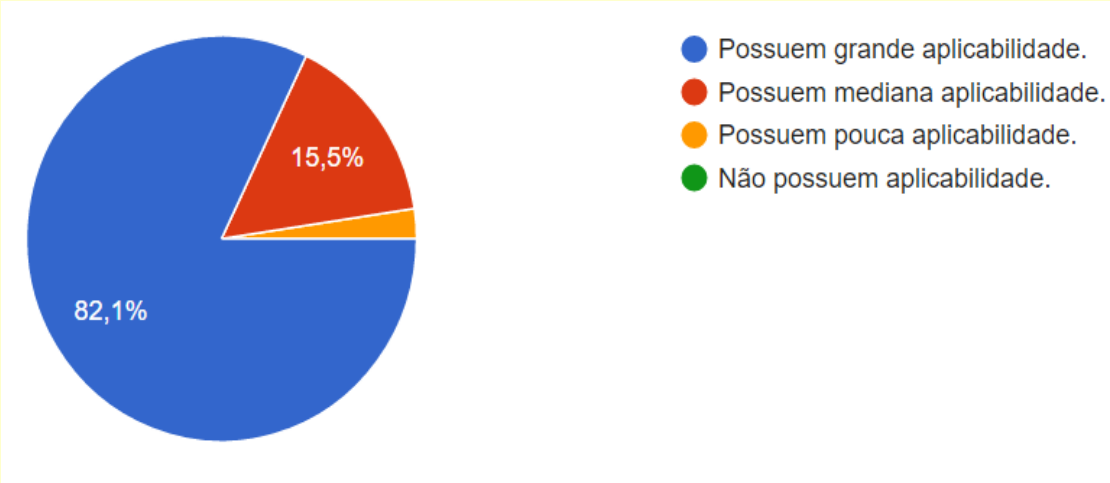


Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

O gráfico 3 trata das orientações colocadas na plataforma com o objetivo de dar o devido direcionamento na realização dos módulos de ensino e suas respetivas atividades. 70,2% dos cursistas apontaram-nas como relevantes, 28,6% como medianamente relevantes e 1,2% como pouco relevantes. Nenhum respondente disse que as orientações contidas no curso não foram relevantes. Isso mostra que não seria possível, aos cursistas, efetivarem suas participações sem que as ilustrações e esclarecimentos fossem previamente postados pela equipe de coordenação no AVA.

GRÁFICO 4

Aplicabilidade dos Objetos de Aprendizagem

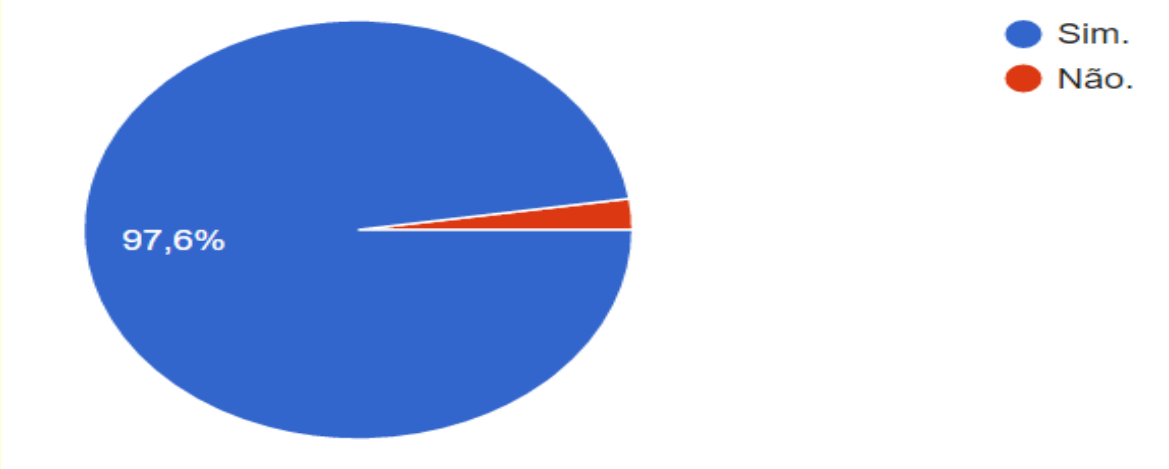


Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

O gráfico 4 trata da aplicabilidade dos Objetos de Aprendizagem – AO, estudados na prática da profissão e das atividades acadêmicas dos cursistas. 82,1% respondentes disseram que eles possuem grande aplicabilidade, 15,5% mediana aplicabilidade, 2,4% pouca aplicabilidade e nenhum cursista disse que os OA não possuem aplicabilidade. Esses dados intensificam a importância do uso dessas tecnologias, principalmente quando da elaboração de atividades acadêmicas, como elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Não somente na área da educação, mas na publicidade, engenharia e química, por exemplo. Vale lembrar que o curso atendeu alunos de diversas áreas do conhecimento da UEMG – Unidade Divinópolis.

GRÁFICO 5

Alcance do principal objetivo do curso

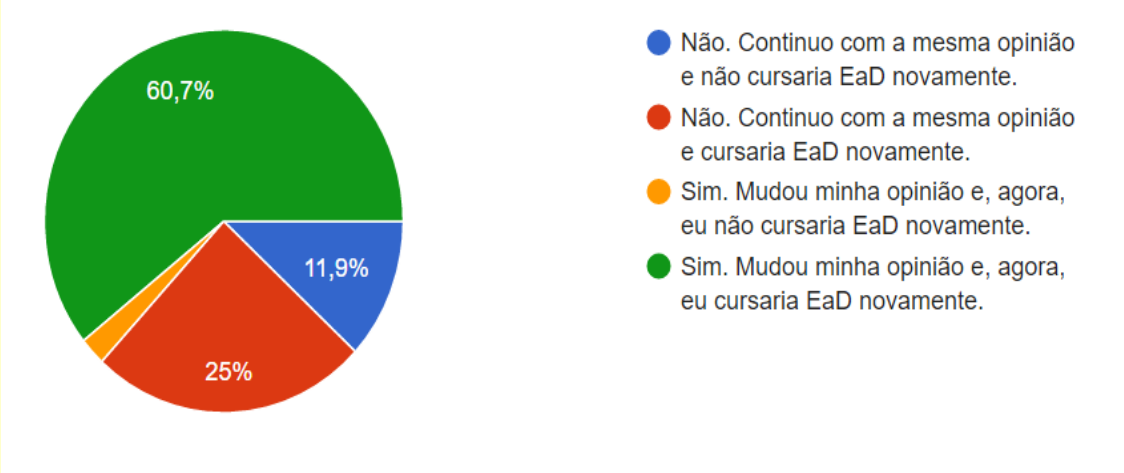


Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

O principal objetivo do curso era apresentar, aos cursistas, o universo da Educação a Distância e suas conveniências, mais especificamente o uso dos objetos de aprendizagem na esfera educacional. Segundo o questionário, 97,6% dos respondentes disseram acreditar que esse objetivo foi alcançado e 2,4% que esse objetivo não foi alcançado. Os dados acima sinalizam que efetivamente o referido curso atingiu os objetivos propostos, razão de ser deste Projeto de Extensão OBJETOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NA EaD: uso e organização dos recursos na prática pedagógica.

GRÁFICO 6

Como o curso influenciou a opinião dos cursistas sobre a EaD

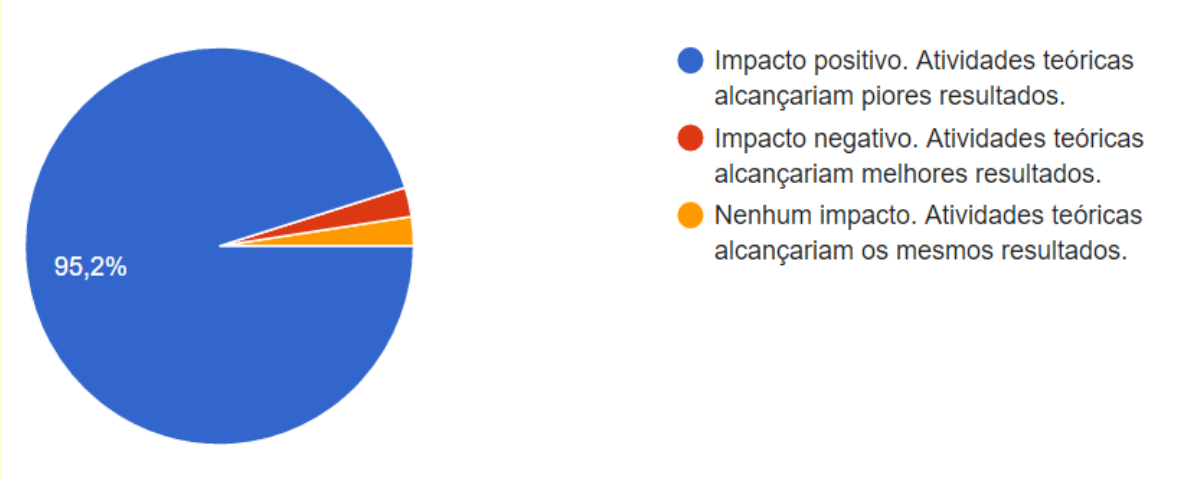


Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

Os dados do gráfico 6 confirmam os do gráfico 5. Considerando que o curso teve sucesso ao apresentar o universo da EaD aos cursistas, o mesmo também pôde influenciar a opinião dos mesmos sobre esse assunto. Vale ressaltar que a maioria de 60,7% dos respondentes passou a ter uma maior receptividade em relação a EaD, enquanto 25% tiveram essa aceitação mantida. 11,9% continuaram com a mesma opinião negativa sobre EaD e 2,4% foram negativamente influenciados pelo curso. Portanto, um somatório de 85,7% das respostas confirmou o alcance dos objetivos deste curso: mostrar a boa aplicabilidade da EaD e todo o progresso que ela representa, a forma como viabiliza uma melhor formação àqueles que não possuem disponibilidade para aulas presenciais e o avanço significativo que traz à educação em contexto mundial, com interação e complementação do ensino através da rede.

GRÁFICO 7

Impacto das atividades práticas na compreensão do conteúdo estudado



Fonte: Formulário Opinativo sobre o Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, 2016.

De acordo com o gráfico 7, a eminente maioria de 95,2% dos respondentes apontou o impacto positivo das atividades práticas frente às atividades teóricas, no processo de assimilação do conteúdo estudado. 2,4% apontaram um impacto negativo e outros 2,4% impacto nulo. As atividades práticas a que se referiu a indagação, diz respeito à confecção de blogs e vídeos, apresentações com uso do Prezi e utilização do Hangout na troca de mensagens, bem como em chamadas de vídeo e de áudio. As referidas práticas foram propostas do referido curso desde que ele foi concebido.

CONCLUSÕES

Considerando o cenário da educação a distância – EaD e as questões didático-pedagógicas, o uso de objetos interativos de aprendizagem é imprescindível. Diante deste cenário, o Projeto de Extensão OBJETOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NA EaD: uso e organização dos recursos na prática pedagógica, ao propor a realização do Curso Objetos de Aprendizagem na EaD, na modalidade a distância – EaD, utilizando a Plataforma Moodle e o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA teve por principal objetivo discutir conceitos fundamentais da EaD, mais especificamente o uso de alguns objetos interativos de aprendizagem. Podemos destacar: Edição de Vídeo; o uso do Blog na Educação; Trabalhando com Prezzi e o Hangout: ferramenta de interação. Além disso, o curso possibilitou aos cursistas conhecer ou mesmo aperfeiçoar seus conhecimentos relativos à Plataforma Moodle e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

Dentre os produtos disponibilizados quando da realização do mencionado curso, destacamos a elaboração de um banco de dados contento informações acerca dos sujeitos

interessados na discussão da educação na modalidade a distância. A equipe executora disponibilizou para toda a comunidade envolvida o produto final de cada módulo de estudo, oferecendo aos cursistas a oportunidade de mostrarem os objetos interativos de aprendizagem produzidos quando da realização do curso.

A realização do Seminário de Estudos sobre Objetos Interativos de Aprendizagem na EaD muito contribuiu para ampliar a discussão acerca desta modalidade de ensino na UEMG Unidade Divinópolis. Também foram apresentadas as produções realizadas, tais como a exibição dos vídeos, os blogs, prezzi e a utilização do hangout, enquanto uma ferramenta de interação no espaço educacional.

A divulgação dos resultados parciais do citado curso foi realizada no 18º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG Unidade Divinópolis, onde foi possível fazer uma reflexão e avaliação das ações implementadas no projeto de extensão.

A elaboração do relatório final também constitui um importante instrumento de divulgação dos resultados obtidos com este projeto de extensão.

Conclui-se, portanto que o principal objetivo desta inciativa foi cumprido, ou seja, ajudar a inserir com responsabilidade e comprometimento a modalidade EaD no ambiente universitário da UEMG Unidade Divinópolis. E ainda, destacamos como aspecto positivo a formação acadêmica dos sujeitos envolvidos, fortalecendo assim as atividades extensionistas, oportunizando aos mesmos a vivência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto pode ser constatado a partir da análise dos resultados apresentados anteriormente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Ciberprofessor - novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAULA, Maria Esperança; CRUZ, Regina M. R.; HENRIQUE, Sonia M. Espaço Virtual de Apoio à Escola Integrada: práticas alternativas em EaD. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEIOS, ATORES E PROCESSOS, 5., 2013, Belo Horizonte. [Anais eletrônicos...]. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Antônio Mendes. Integração das Mídias e Tecnologias Digitais no Aprendizado - necessitamos de uma pedagogia da inovação? In: FIDALGO, Fernando Selmar Rocha... [et al.], (Org.). Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

SANCHO, Maria Juana et al. Tecnologias para transformar a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TECNOLOGIAS DA SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E O TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA EM MINAS GERAIS

Matusalém de Brito Duarte

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

matusalem@cefetmg.br

RESUMO

Este é um recorte de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo foi investigar a construção e os efeitos das tecnologias de governo e da subjetivação, no contexto das reformas educacionais dos programas "Choque de Gestão" e do "Estado para Resultados", nos processos de subjetivação docente, na Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais (REEMG). Seguindo a metodologia da imersão e observação do cotidiano dos professores de duas escolas estaduais num semestre letivo e posterior aplicação de entrevistas em profundidade com treze docentes, verificamos que um dos eixos de análise dos impactos das reformas no trabalho docente, apontadas pelos docentes pesquisados, tem sido o transbordamento da escola, termo apresentado por Antonio Nóvoa para designar a sobrecarga das demandas da escola. Segundo os docentes este tem sido, juntamente com outros elementos como desvalorização financeira e desmantelamento da carreira, um dos principais elementos que comprometem a qualidade do ensino e o trabalho dos professores. Com o apoio de estudiosos como Antônio Nóvoa, José Carlos Libâneo, entre outros e uma abordagem imanente da questão educacional, de inspiração foucautiana e deleuziana, este trabalho tem como objetivo problematizar os desdobramentos micropolíticos negativos de uma prática que se insere na escola apoiadas pelo discurso da educação como esfera de resolução de todos os problemas sociais, cuja consequência tem sido o transbordamento da escola.

Palavras-chave: Trabalho docente; Políticas públicas; "Choque de Gestão"; Transbordamento da escola.

Os anos de 1990 representam um divisor de águas para a educação brasileira e mundial. Com a Declaração de Jomtien (1990), um rol de terminologias e expressões passou a compor o discurso da educação, no âmbito internacional, em prol da universalização da Educação Básica e da construção da cidadania. O discurso da universalização do ensino e da educação, enquanto direito de todos e como essencial para o alcance da cidadania, tornou-se a bandeira da maioria dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento. Apesar de discursivamente positivos,

os efeitos da aplicação das políticas para este fim não agregaram igualdade de acesso a um ensino de qualidade, selando na perspectiva de Libâneo o declínio da escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

O projeto de Jomtien, elaborado na perspectiva do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, trouxe um aparato discursivo que foi disseminado, principalmente, nos países em desenvolvimento, resultando na definição de diversas pautas na agenda política destas nações. Dentre os termos presentes nesta nova proposta, podemos destacar alguns como "direito a educação", "educação inclusiva", "educação para a vida", "formação continuada", "educação para a cidadania", "progressão automática" e "educação por ciclos de aprendizagem". Tais termos tornaram-se durante anos impermeáveis às críticas.

Ao blindarem as discussões sobre o modo com que tais demandas entrariam na escola, somada à outras questões ainda a resolver na educação brasileira, e neste caso, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, aparentes nas queixas dos docentes como a baixa participação nos processos decisórios, desvalorização financeira e social, verificamos a ampliação da sobrecarga de trabalho. Paradoxalmente a esta desvalorização do docente e de seu saber, tem-se assistido, porém, a uma ampliação da demanda deste trabalhador no ambiente escolar, como executor de novas tarefas atribuídas à escola. Além das funções relacionadas ao seu papel social, atribuídas como trabalho prescrito: elaboração de proposta pedagógica, articulação escola-família, conselhos de classe, colegiado, e o acúmulo comum de mais de um cargo, há novas tarefas que a escola vem agregando como se só a ela coubesse o papel da educação e da construção da cidadania e inclusão (AUGUSTO, 2004). Esse processo de acúmulo, que não é exclusivo da educação brasileira e mineira, mas que vem sendo presenciado nestes contextos também é definido por Nóvoa (2009) como transbordamento da escola.

OBJETIVOS

Diante do contexto acima descrito, o objetivo desta pesquisa foi investigar as estratégias de governo e as práticas discursivas que estruturaram a política pública da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da implantação do programa "Choque de Gestão" e "Estado para Resultados", a partir do eixo temático do transbordamento da escola. A partir da análise das práticas discursivas dos docentes, buscou-se compreender de que modo as estratégias de governo, as tecnologias e práticas discursivas, tem impactado no trabalho e nos processos de subjetivação docente.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos o pressuposto da pluralidade metodológica qualitativa, utilizando instrumentos e modos de coleta de dados variados. Durante um semestre letivo, fizemos a imersão no cotidiano dos professores, nos momentos de encontro nas salas dos professores, na qual foram anotados diálogos e discursos espontâneos sobre questões relacionadas aos impactos das políticas educacionais no seu cotidiano de trabalho. Após este período, foram entrevistados treze professores, de modo a delimitar os eixos temáticos de análise, dos quais um deles resultou na questão do transbordamento da escola. Apesar de focada em duas escolas apenas, esta pesquisa teve como objetivo extrapolar o estudo de caso, pois paralelamente à coleta de dados foram consideradas pesquisas sobre a temática das condições do trabalho docente em Minas Gerais (DUARTE, 2014; LIBÂNEO 2012; AUGUSTO, 2004; NÓVOA, 2009; FERREIRA, 2009; PATTO, 2005, entre outros), para diálogo e análise imanente, na qual foi imprescindível o olhar foucaultiano e deleuziano sobre tais questões.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA, TECNOLOGIAS DA SUBJETIVAÇÃO E O TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA

Apesar de percebido por inúmeros docentes, desde o início da implantação das mudanças “modernizantes” e durante o longo processo de implantação das mesmas, os impactos das reformas implementadas na educação pública brasileira, com suas tecnologias discursivas e de subjetivação têm aparecido no mundo acadêmico apenas recentemente. A montagem da retórica da universalização do ensino e todo o aparato discursivo construído por especialistas de alto escalão se efetivaram como discursos da verdade, segregando do debate os docentes, agora reduzidos apenas a executores das novas tendências educacionais. Não é a toa que se busca, como diz Libâneo (2012), reduzi-los ao papel de aplicadores de kits de técnicas previamente elaboradas em pacotes de livros didáticos e outros instrumentos padronizados, o que minimiza os custos da mão de obra e expande a possibilidade de captação de capital humano (LIBANEO, 2012).

Na pesquisa de campo percebemos como o paradoxo da valorização do saber acadêmico e dos especialistas na sociedade contemporânea e a desvalorização do saber do professor, como o especialista da educação escolar, está presente nas falas dos docentes. Foi frequente os docentes mencionarem a valorização dada ao saber médico na atualidade, principalmente, e a

desconsideração do saber docente no andamento do processo educativo escolar, resultando num posicionamento de descrença para com os rumos da educação, principalmente pública.

Somada a essa questão, percebemos que o grande incômodo dos docentes refere-se à falta de aporte especializado no interior da escola, que deveria existir para compensar a baixa participação da família no cotidiano escolar dos discentes. Nas conversas informais, verificamos diversas vezes a menção à "desestruturação familiar" como o grande causador do desinteresse do aluno pela escola. Foi interessante perceber que são raríssimas as (auto)reflexões sobre a prática em sala de aula como desestimulante ou descontextualizada com as mudanças no perfil do alunado. Para grande parte dos docentes, a solução para as questões localiza-se no Estado, na família e na ampliação do capital humano especializado na escola. Sobre esta questão, a professora Mirtes relata:

> se o núcleo familiar já está totalmente perdido, ele não tem uma referência, como que ele vai agir nesse mundo, pai e mãe para orientar em todas as questões da vida, se não tem essa figura, quem é que vai orientar. Aí acaba que vem para escola. Aí eu como supervisora já fui psicóloga, assistente social, entre outras coisas né? Amiga... já ouvi muita menina chorando, menino, às vezes já fui a primeira a saber que tinha alguma menina grávida porque não tinha relacionamento com a mãe pra poder contar.

O fragmento da entrevista da professora exemplifica uma prática-discursiva corriqueira nas conversas informais, que pouco contribui na construção de estratégias de superação dos problemas. Nos últimos anos percebe-se uma mudança na sociedade como um todo, que automaticamente inclui o núcleo familiar. Houve mudanças também na forma com que os jovens concebem a vida, que traz como desafio a construção de uma nova relação com os saberes, de um novo Ensino Médio. Bauman identifica na contemporaneidade um acirramento das desconfianças e dos conflitos intergeracionais. Os mais velhos acusam os jovens de fugazes nas relações e na valorização do que foi construído, enquanto os últimos insistem na experimentação do novo sem preocupação com a fidelidade ou com a construção de identidades fixas (BAUMAN, 2010). Nesse contexto, a caça de culpados, numa realidade tão múltipla e complexa, reduz as possibilidades do enfrentamento e engajamento na construção de formas de avançar na construção de projetos pedagógicos condizentes com a imanência da realidade.

Além desta questão, outro incômodo recorrente nas falas foi o tema da inclusão. Esta foi levantada pelos docentes, principalmente, enquanto crítica ao modelo adotado, pelo atendimento ineficaz e a desconsideração de sua participação no processo de sua efetivação. Para os professores, a transferência em massa de alunos da rede de atendimento especial para

as escolas regulares, além de ter sido feita sem uma adaptação adequada dos novos espaços, para receber tal público, ampliou as dificuldades já existentes. Sobre o processo, em uma das escolas, a professora Andressa critica

> é, mas a escola, assim por exemplo, ela é inclusiva mas inclusão não acontece. Não sei se alguém já comentou isso com você. Inclusão aqui é uma farsa. Você vê, como te falei, na turma X96, deixam lá 30 alunos numa... aliás 30 não, 40 alunos numa turma, 15 surdos, um intérprete e um professor milagroso pra poder ensinar todo mundo diferente.

A forma com que foi implementada a inclusão nas escolas, somada as questões anteriormente mencionadas, intensificam as queixas pela baixa participação e desvalorização do docente como mão de obra qualificada e respeitada. Paradoxalmente a esta desvalorização do docente e seu saber, têm-se assistido, porém, a uma ampliação da demanda deste trabalhador no ambiente escolar, como executor de novas tarefas atribuídas à escola. Além das funções relacionadas ao seu papel social, atribuídas como trabalho prescrito: elaboração de proposta pedagógica, articulação escola-família, conselhos de classe, colegiado, e o acúmulo comum de mais de um cargo, há novas tarefas que a escola vem agregando como se só a ela coubesse o papel da educação e da construção da cidadania e inclusão (AUGUSTO, 2004). Esse processo, que não é exclusivo da educação brasileira e mineira, mas que vem sendo presenciada nestes contextos também, é definido por Nóvoa (2009) como transbordamento da escola. Segundo este pesquisador português, a escola foi assumindo inúmeras funções da sociedade e de outras instâncias do poder público, aceitando a disciplinarização de outras esferas da vida, da saúde, da segurança, da família, do trânsito, apresentando-se como instituição "salvadora" de todos os problemas sociais sob a capa do discurso da cidadania. É nesse sentido que, assim como os docentes, primeiros críticos às mudanças impostas a partir da década de 1990, Nóvoa (2009) afirma ser "tão difícil, talvez impossível, defender o contrário. A não ser que nos coloquemos, propositadamente, numa posição provocativa" (NÓVOA, p. 56).

Nas entrevistas, grande parte dos docentes apontou que sente uma sobrecarga de trabalho e uma demanda indireta crescente de sua atuação profissional em outras esferas do processo educativo, que extrapolam sua competência e especialidade. Nestes relatos, os professores sentem-se incomodados com esta requisição e apontam a negligência da família no

[96] A identificação da turma foi substituída pelo X, para manter o sigilo.

acompanhamento dos alunos e do Estado, no atendimento dos discentes com outros especialistas: psicólogos, assistentes sociais, etc:

> O professor, agora com essa inclusão, eles jogaram pra escola tudo. Você tem um psicólogo? Você não tem. Você tem um fonoaudiólogo? Não tem. E assim sucessivamente. Aí o que acontece: é inclusão, a escola tem que receber. E o professor, vamos supor de uma área específica, de matemática, ele tem que atender aquele que tem problema psicológico. Então uma das coisas que percebo que poderia melhorar mais era, a área se unir e também reivindicar as especializações. Colocar mais funções, pessoas capacitadas para aquela demanda. Então fica a inclusão desse jeito e acontece a exclusão. (Juliana)

Podemos notar no discurso de Juliana o dualismo comum entre os docentes, com relação à necessidade de atendimento à população com qualidade. Apesar de ser comum, e ter sido encontrado nas duas escolas, o discurso radical do endurecimento do acesso e da limitação da escola àqueles que "querem aprender", grande parte dos docentes oscila entre o incômodo do transbordamento da escola e o aceite desta condição, desde que o Estado se comprometa com a inserção de novos atores especialistas no interior deste espaço. Verificamos que, a força do discurso inclusivo resvala justamente neste cuidado na forma com que se critica a expansão do acesso à educação a todos.

Ao analisarmos, porém, o processo de transbordamento da escola, verificamos não se tratar apenas da discussão ambígua entre a permanência ou não dos sujeitos inseridos nos últimos anos. Essa questão está relacionada, na verdade, com os problemas advindos do encolhimento dela como espaço do conhecimento e da aprendizagem. Segundo Ferreira, essa descaracterização da escola deve ser analisada imanentemente com a leitura das mudanças sociais, que se caracterizam pelo acirramento de conflitos sociais e permanência das desigualdades sociais no seio da sociedade. De acordo com ela

> à medida que a pobreza aumenta e os conflitos sociais se afiguram em sua complexidade maior, as políticas educativas buscam fortalecer a escola como a instituição responsável pela manutenção da ordem social. A convivência diária com as tensões sociais faz da educação escolar, no quadro da massificação do ensino, o espaço da incerteza, do tempo presente marcado por eventos (FERREIRA, 2009, p. 254).

Mesmo com a ampliação da classe social e a retração das classes D e E, assistimos o fenômeno concomitante do incremento do desejo de consumo e a impossibilidade de acesso a todos, que vem se traduzindo na ampliação dos índices de violência. Neste processo, à escola são demandadas novas funções de atendimento e controle, que além de afetarem sua especificidade, compromete o atendimento pedagógico com qualidade e equidade a todos.

Com relação ao papel da família no processo educativo, a maioria dos professores afirmou que este tem ficado restrito à cobrança dos direitos. Segundo eles, grande parte dos alunos não possuem um referencial de cuidado na família, e que estes acabam buscando neles esse ponto de apoio. Em nenhum momento foi problematizado pelos docentes a ausência de espaços para participação da família na elaboração das propostas pedagógicas. Pela análise dos dados, verificamos que espera-se a participação da família fora do espaço escolar, preparando-os moralmente para o acesso ao espaço escolar. Neste sentido, a professora Teresa sinaliza os incômodos por esta sobrecarga e reorganização familiar na sociedade contemporânea

> Nós temos outro modelo de família hoje, nós temos uma mãe ausente, foi atribuída à escola todo o papel da educação outrora exercido pela família, então nós temos crianças hoje que elas têm uma carência muito grande, né? De família, de aconchego do lar e busca isso aqui na escola, né? Tanto que pode ver que, chega no final do ano que nós professores estamos cansados, eles estão aqui. É o espaço de socialização e afeto.

A atuação da família, enquanto referência de cuidado, de acompanhamento discente e de motivação, através das expectativas e estímulos imputados, é definida pelos professores como um dos pilares para o bom desempenho escolar dos educandos. Segundo eles, a maioria das famílias tem se mostrado omissa diante do desenvolvimento do processo educacional dos estudantes, o que tem levado à diminuição do interesse e comprometimento dos discentes para com os estudos.

Além da negligência familiar, grande parcela dos docentes avalia que o transbordamento da escola tem acontecido paralelamente ao processo de declínio da qualidade pedagógica do sistema educacional público. Para eles, o excesso de atividades avaliativas de recuperação e a pressão indireta pela progressão dos alunos, dentre outras “facilidades” apresentadas pelo sistema, atuam como dispositivos de inibição do interesse e dedicação dos escolares. Segundo a professora Núbia

> Ele (o aluno) sabe que o Estado facilita, né? Que a instituição Estado está facilitando né? Então que a escola estadual está facilitando. Então ele não vai correr nunca atrás do aprendizado, e aprender não é com facilidade não. A gente aprende é com a dificuldade, com dedicação e eles não precisam fazer nada disso, porque o que importa tanto para o aluno, tanto para a família como para o Estado são números de aprovação (Professora Núbia).

O depoimento da professora ilustra o discurso comumente ouvido nas escolas pesquisadas. Para os docentes, há uma relação íntima entre interesse, cobrança, dedicação e aprendizado de fato, o que vem sendo, na percepção dos mesmos, negligenciado pelo Estado e família, os dois personagens responsáveis pela educação, juntamente com a escola. Poucos

docentes relacionaram interesse discente com o grau de significância dos conteúdos trabalhados, sendo inclusive, esta questão, uma das mais polêmicas quando apareciam nas rodas de discussão.

Dentre as cobranças diretas feitas aos docentes, seja pela direção escolar, pela mídia ou pela Secretaria de Educação97, a necessidade da inovação diária e da adequação dos conteúdos à realidade e, principalmente, ao desejo dos adolescentes, figura como aquela de maior recorrência e impacto no docente. Apesar de rebatidas com ironias98, nota-se que os docentes se sentem culpados pela dificuldade de competição com os aparelhos eletrônicos de comunicação e pelos limites de formação e, até mesmo, geracional, no acompanhamento da velocidade das informações e das relações advindas da hipermodernidade. Como aponta Bauman, os jovens utilizam-se mais o verbo "surfar" do que os verbos "indagar" e "aprofundar", perdendo importantes sinais sociais. A dedicação advinda do "aprofundar" soa como perda do tempo escasso e precioso a ser utilizado no "surfe" de tantas outras superfícies convidativas (BAUMAN, 2010).

Durante as observações, foi comum ouvir a fala de que a educação privada é superior à pública, tendo como justificativa a maior participação e demanda das famílias pela escola como, exclusivamente lugar da disseminação do conhecimento. Nestas análises, as questões socioeconômicas não foram consideradas para problematizar a diferenciação entre as famílias por perfis de classe e a definição de público é tomada como sinônimo de privado, confirmando a crítica de Bruno ao afirmar que "a separação entre público e privado desaparece na sociedade capitalista, na qual o privado passa a ser cada vez mais identificado com a esfera da intimidade e da subjetividade e não da reprodução material da sociedade" (BRUNO, 2008, p. 24).

---

[97] Em setembro de 2012, a Secretaria de Educação enviou uma carta aos professores apresentando aos mesmos dados sobre a melhoria da educação em Minas Gerais e, principalmente solicitando aos mesmos um esforço maior dos mesmos para diminuir a evasão e garantir a permanência dos alunos nas escolas.

[98] Nas duas escolas, uma das questões apresentadas pela Secretaria levou ao debate: *"Como tornar a escola mais atrativa capaz de atender às expectativas do jovem aluno do Ensino Médio, capaz de fazer com que ele não abandone a escola?"* Mais uma vez, os docentes se manifestaram incomodados. Para eles, o governo mais uma vez vem demandando práticas com o objetivo exclusivo da fixação do aluno na escola e não preocupados com a melhoria na qualidade do que é ensinado. Algumas falas irônicas que apareceram foram: *"Vamos levar os alunos para uma sala com 50 computadores e deixarem que usem as redes sociais" "Vamos colocar uma lona na escola pois os palhaços já estão aqui esperando os alunos"*. Em resumo, os professore traduziram o pedido como uma inversão do professor planejador para o prestador de serviços ao aluno cliente-consumidor. (SEEMG. Carta ao professor/setembro 2012).

Diante da descrença docente no modelo de educação pública instaurado, são comuns os relatos saudosistas do período educacional anterior ao projeto de universalização do ensino, quando havia exclusão em massa de alunos do acesso escolar, bem como relatos de exaltação da qualidade do ensino privado em detrimento do público. Uma das professoras, da escola 1, chegou a mencionar no grupo que se sentia triste por uma aluna de excelente desempenho não estar estudando em uma instituição privada. Esse foco na descrença reforça as dificuldades no atendimento às novas demandas do educando na sociedade contemporânea e pouco contribui para a construção do docente enquanto protagonista do processo educacional.

Em alguns momentos de discussão, percebemos que para os docentes, o transbordamento da escola e a desconfiguração da escola como espaço do conhecimento são os fatores que mais impactam negativamente no seu trabalho, superando, inclusive a baixa participação na elaboração do projeto pedagógico. Essa conclusão deve-se à menção ao alto índice de cobrança e imposições feitas aos professores das instituições privadas que é amenizado pela melhor qualidade de ensino ofertada.

A partir deste dualismo escola pública x escola privada, é preciso chamar atenção para a discussão sobre os efeitos reais da reconfiguração da escola pública no Brasil e em Minas Gerais com a assimilação das cartilhas do Novo Gerencialismo e da Declaração de Jomtien. O projeto de uma escola pública universalizada e inclusiva, para a construção da cidadania da população até então excluída, foi sendo executado através de ações diversas que levaram ao transbordamento da escola e à criação de dois modelos diferentes de escola. De acordo com Nóvoa

> um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Em nome do discurso hegemônico da igualdade e inclusão, várias ações político-pedagógicas foram implementadas nas redes de educação pública do Brasil e, consequentemente, na Rede Estadual de Minas Gerais, mesmo que de forma indireta. Analisando os efeitos destas políticas, diversos pesquisadores apontaram a incompatibilidade entre os termos igualdade e equidade. Segundo Libâneo, para a democratização da educação, a equidade deve ser a prioridade, e não foi o que de fato aconteceu. Segundo o pesquisador, para a população pobre, historicamente excluída do processo educacional, foi oferecida

> uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

O posicionamento do autor revela como os arranjos discursivos são elaborados sob a capa dos efeitos libertários e democráticos, incluindo paradoxalmente elementos inclusivos e excludentes em um mesmo processo. Durante anos, foi justamente essa imanência que dificultou a crítica aos efeitos negativos desta diferenciação social pelos docentes e pesquisadores da área, uma vez que tem-se construído socialmente a prática da leitura binária da realidade.

Outras práticas, adotadas em nome da promoção da cidadania e da inclusão social também tiveram efeitos negativos no processo de diferenciação entre educação pública e privada e foram apresentadas por pesquisadores da área da educação. De acordo com Patto (2005), a abolição da reprovação, intitulada de "progressão continuada", cujo objetivo era evitar a evasão e promover a inclusão dos alunos anteriormente excluídos, do modo como fora instituída teve também, "efeitos negativos sobre a qualidade do ensino, mas efeitos positivos sobre as estatísticas educacionais, sobre os custos da educação pública e sobre o sentimento de inclusão entre os que obtêm o diploma" (PATTO, 2005, p. 27).

Torres (2001), a partir de pesquisas sobre as mudanças na educação nas duas últimas décadas, sustenta a tese de que a visão "ampliada" da educação converteu-se em uma visão "encolhida" para os mais pobres. De acordo com a pesquisadora, a prática vivenciada nos países como o Brasil, traduziu-se em quatro equívocos: da educação para todos para a educação dos mais pobres; das necessidades básicas para as necessidades mínimas; da atenção à aprendizagem para a melhoria da avaliação dos resultados e da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (TORRES, 2001, p. 18). Nesse sentido, assim como Nóvoa, percebemos a necessidade não de um encolhimento da escola, mas de seu retraimento, de suas funções, de modo a organizá-la para que a aprendizagem seja o centro desta instituição. Retraimento deve ser entendido como forma de proporcionar à escola a oportunidade de fazer melhor aquilo que é de sua competência, e de modo universalizado de verdade, que é a valorização da ciência, arte e cultura enquanto elementos da sociedade do conhecimento. Além disso, tal retraimento permitiria também o desenvolvimento de estratégias para trabalhar concomitantemente conhecimentos, emoções, sentimentos, consciência, criatividade, inteligência e intuição. Nesse sentido, a escola se

alinharia de fato a um projeto de cidadania, uma vez que desmontaria a perversidade de deixar o aluno passar por ela sem, de fato, desenvolver tais aprendizagens e desmantelaria a lógica da existência de "uma escola a duas velocidades", "isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres" (NÓVOA, 2009, p. 61).

As mudanças ocorridas no contexto da educação, nas últimas décadas, não são exclusividade da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, mas as reformas do "Choque de Gestão" e do "Estado para resultados" representaram mudanças específicas que contribuíram para a configuração de um paradoxo discursivo que ainda predomina no estado. Ou seja, o discurso da eficiência, da redução de gastos e da modernização da administração pública continua contrastando com os dados empíricos sobre a piora das condições de trabalho, tanto no que diz respeito à carreira quanto no papel da escola enquanto instituição essencialmente vinculada ao conhecimento e à formação educacional dos sujeitos. Na pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO/FAE/UFMG, com professores de sete estados brasileiros, o grupo verificou que no Rio Grande do Norte e em Minas Gerais foram encontradas as piores condições de trabalho e que, além dos problemas do transbordamento da escola, os docentes apontaram que para a melhoria acontecer, três intervenções devem ser feitas: melhorar a remuneração (73% dos entrevistados), reduzir o número de alunos em sala de aula (57%) e melhorar a política de capacitação docente (51%) (DUARTE, 2014).

A adoção do Estado mínimo socialmente e com máxima regulação ampliou a vulnerabilidade de grande parcela da população, trazendo consigo uma demanda aumentada de controle. O papel da educação, então, como necessidade básica da população e agora estendida universalmente, independente da necessidade iminente de uma ampla reforma e injeção de vultosos recursos, foi sendo demandada a abraçar e resolver, via escolarização, diversos problemas sociais. O retraimento da escola não significa omissão diante dos problemas sociais, mas melhoria de fato no atendimento daquilo que a escola tem a oferecer, incluindo valorização e re-construção social do que é ser docente, incluindo na pauta condições de trabalho para a dedicação exclusiva dos docentes em apenas uma escola. Assim como Nóvoa (2009), que admite o risco de ser "esmagado" pelo discurso dominante de uma educação da cidadania, como o acolhimento pela escola de todas as demandas, corroboramos com sua proposta de retraimento que

> exige o reforço de um "novo" espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a "educação integral" das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação

> religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de "competências sociais", ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho (NÓVOA, 2009, p. 63).

A distribuição das responsabilidades para as demais instituições e para a sociedade contribuirá e permitirá que a escola, juntamente com seus profissionais, retome o olhar para as questões pertinentes de fato a este espaço, que está relacionado ao pensar formas de trabalhar com o conhecimento, com o ensino, focando na aprendizagem como seu objetivo essencial. Essa defesa do resgate da escola como lugar do conhecimento aparece principalmente nas falas dos professores das áreas de humanas. Devido à formação dos mesmos, essa crítica à descaracterização da escola é construída a partir de elementos relacionados a um contexto social mais amplo, o que permite avançar no debate extremista sobre a questão. Segundo a professora Núbia, o governo com tais mudanças, que definimos como pertencentes ao transbordamento da escola, está

> desvirtuando a palavra instituição. A instituição escola. Ele acha que nós temos que criar os filhos das outras pessoas. Então, nesse momento que ele acha que eu tenho que criar o filho de outras pessoas sem ter um respaldo, sem ter a questão legal, isto está errado. Então, o que eu tenho que fazer não é educar, e sim possibilitar instrução, mas não como antigamente, mas também não fazer o papel que ele quer que a gente faça, que é de mãe, de pai, de tia, de psicóloga, de tudo. Então eu acho que com isso a parte de instrução ela fica cada vez mais pendente. Ela fica cada vez pior né? Porque eu tenho que fazer vários papéis ao mesmo tempo. Sendo que nem o papel do instrutor a gente também tem, né?

Essa é uma das diversas colocações acerca do modelo disseminado na educação pública, com o nome de Escola Cidadã, ou seja, uma tentativa de transferir para a escola as ineficiências das outras esferas da sociedade, comprometendo a função da escola e do trabalho docente. A crítica ao modelo apresentado de escola cidadã, porém, não desloca o discurso para a defesa ao modelo apregoado pela direita militante de que, a livre concorrência, a competição entre escolas e o culto à meritocracia seriam as soluções para a melhoria da educação (CASTRO, 2014).

A prioridade da escola deve ser a oferta de ensino de qualidade, equalizado entre as redes de ensino, com respeito às diferenças e as peculiaridades das jovens no contexto de cada época. Por outro lado, verifica-se a urgência na reorganização das políticas no sentido de valorizar o trabalho e o docente, viabilizando o desenvolvimento e o engajamento profissional destes servidores, com autonomia e cultura participativa.

O exercício de pensar o transbordamento da escola, através de uma reorganização no modo de se construir e fazer política pública na educação, faz-se cada vez mais necessário, tanto para sanar os problemas do presente quanto para evitar os impactos negativos previstos pelos

docentes e pelos dados. Assistimos a baixa oferta e procura pelas licenciaturas, como um dos efeitos dessa desvalorização e transbordamento da escola, o que deveria preocupar os governos, se a qualidade fosse de fato a pauta preferencial. Mudanças reais devem se pautar na melhoria do trabalho, que envolve o retraimento da escola, melhores condições de trabalho e carreira para dedicação exclusiva, reinserção do docente como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, minimização do ambiente de desconfianças e controle e democratização plena do ambiente escolar. Estas apostas não implicam na ausência da prestação de contas e do comprometimento dos servidores para com a melhoria e excelência na oferta de serviços públicos, ao contrário, elas indicam formas que apontam para o alcance de fato das mesmas pela lógica da reforma imanente das políticas públicas.

Os paradoxos são inúmeros, e as questões da educação são múltiplas. Continuaremos convivendo com queixas da desvalorização e demonização dos governos paralelamente aos discursos da vinculação da docência à vocação, das falas críticas aos docentes que reclamam dos baixos salários, pois para ser professor não pode ter visão “capitalista” e, o clássico chavão do “se não está satisfeito, então saia”.

Assim, reforçamos a tese da necessidade da ampliação das leituras das práticas discursivas dos governos e suas políticas públicas, buscando nos efeitos e nas relações de poder molares e moleculares, desvendar as tecnologias da subjetivação cada vez mais utilizadas como forma de dominação. As políticas e suas indeterminações, através da análise da macro e micropolítica e as práticas discursivas através da quebra da leitura significativa e binária dos mesmos, mostraram outro ângulo de leitura das políticas do “Choque de Gestão” e do “Estado para Resultados”. Essa opção foi necessária pelos paradoxos inerentes e visíveis entre a composição cotidiana do território-escola e a “realidade” mostrada pelo governo nos dados e na mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo e a sociedade têm colocado para a escola uma série de funções e obrigações que extrapolam seu papel de instituição do conhecimento e de cooperação para a construção da cidadania para a vida e para o trabalho. Inúmeros problemas externos têm invadido também o interior da escola ampliando a sensação de insegurança e a violência subjetiva, objetiva e simbólica. A solução, porém, que tem sido atribuída à escola, independe apenas desta instituição, pois, como diz Magalhães (2013), as questões de violência subjetiva e objetiva

dependem da minimização da violência simbólica, que estão enraizadas na sociedade e na sua atual liquidez.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. 2004. 192f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila. ROSAR, M. F. (Orgs.) Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 19-40.

CASTRO, Cláudio de Moura. Os tortuosos caminhos da educação brasileira: pontos de vista impopulares. Porto Alegre: Penso, 2014.

DUARTE, Adriana. Entrevista: programa Outras Palavras. Youtube, 25 de maio de 2014. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DtSyG2S7JuI> Acesso em 5 jun. 2014

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E. B. OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAGALHÃES, José Luiz. Leis delegadas: o limite da política e da técnica, ou como o discurso da técnica encobre a política autoritária. In: REIS, G.; OTONI, P. Desvendando Minas: descaminhos do projeto neoliberal. Belo Horizonte: 2013. p. 155-169.

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PATTO, Maria Helena. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

"TEM PROFESSOR NO HOSPITAL? ": A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR.

Tyara Carvalho de Oliveira

PPGEDUC- UFRRJ

tyaramestrado@gmail.com

RESUMO

Esse texto amplia a reflexão a respeito da formação de professores, em um contexto social de demandas múltiplas, redefinindo espaços de atuação. Dentre estes, as Classes Hospitalares. Aprofundar a reflexão e o conhecimento sobre a Classe Hospitalar enquanto campo de atuação docente justifica-se na medida em que se observa certo desconhecimento a respeito dos aspectos conceituais e teórico-metodológicos que envolvem essa modalidade de ensino. A relevância de estudos neste campo relaciona-se com a possibilidade de desvelar para os Cursos de Formação de professores, um universo tanto conceitual quanto de atuação. O professor de classe hospitalar desempenha um papel de mediador entre a criança e o hospital; para a criança ou adolescente hospitalizado, o contato com o professor e com a classe hospitalar é uma oportunidade de ligação com os padrões da vida cotidiana e com a vida em casa e na escola. Acrescenta-se ser indispensável o conhecimento das patologias mais frequentes na unidade hospitalar em que atua para saber dos limites clínicos do paciente-aluno. Daí a necessidade de um preparo pedagógico, associado a uma orientação pedagógica especifica ao campo de atuação da classe hospitalar. Quanto ao perfil pedagógico educacional, torna-se relevante à adequação à realidade hospitalar, o respeito às potencialidades do aluno, motivando e facilitando sua inclusão no contexto escolar hospitalar. Tal inclusão implica estímulo à criança, tendo o conhecimento como elo entre o desejo de saber e a superação do distanciamento entre as necessidades curriculares e o ambiente hospitalar.

Palavras-Chave: Classe Hospitalar; Formação de Professores; Atuação docente.

A sociedade do conhecimento vive uma época de grandes transformações. Modificam-se modelos que sustentam as práxis de variados atores e, consequentemente, instaura-se a necessidade de ressignificação de teorias e ações. O processo de ensino-aprendizagem, incluídas aí, todos os ângulos que o constituem e o tangenciam, não escapa a essa revisão paradigmática.

Em especial, Goergen (1998) lembra que a educação é o elemento chave para permitir materializar a esperança de uma sociedade onde a democracia e a participação, cada vez mais efetivas, possam garantir uma melhoria tanto do indivíduo quanto da sociedade. Assim, se a busca de qualidade social depende da escola, inegavelmente é da atuação de bons professores que depende uma boa escola. Nesse sentido, cada País, respeitado o seu contexto e o momento da dinâmica de sua inserção em um mundo cada vez mais plural precisa desenvolver suas próprias estratégias de desenvolvimento e de atendimento e promoção de projetos/programas educacionais cada vez menos estimuladores da discriminação e dos preconceitos. O equilíbrio entre as tendências globais e locais "da vida individual e societária" é um dos maiores desafios a ser enfrentado considerando-se a necessidade da garantia de uma identidade própria em termos da definição de prioridades ou de enfoques (em especial) para os processos de formação de professores assim como de alternativas de atendimento à necessidades mais amplas.

Num contexto onde as funções e papeis da escola são questionados em sua efetividade, busca-se redimensionar os requisitos e perfis do professor para responder às novas demandas e dimensões da educação em geral e do ensino, em particular. Nessa perspectiva, ações têm sido desenvolvidas no sentido de encontrar um ponto de equilíbrio entre a formação de professores, a pratica educativa escolar, a dinâmica do mundo moderno e a busca de um mundo melhor.

Sob esta questão, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2001:19) afirma: " a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacifica e, porque não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece".

A partir dessa premissa, chega-se à proposição de quatro pilares considerados como base da educação para o século XXI. São eles: aprender a viver junto, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Aprender a viver juntos implica o conhecimento do que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial e, a partir de aí criar um espírito novo que permita a realização de projetos comuns propulsores de uma sociedade melhor. Aprender a conhecer diz respeito à ideia de educação permanente. Nesta, sem que se percam de vista as transformações econômico-sociais e os avanços da ciência, busca-se uma cultura geral a mais ampla possível, que permita o vínculo com o

saber/conhecimento, garantindo o gosto pela aprendizagem contínua. Aprender a fazer está relacionado com a aquisição de competências mais amplas (relacionamento humano, trabalho em grupo, criatividade, rapidez de raciocínio...) e não apenas aquelas restritas a um determinado desempenho profissional específico. Aprender a ser enfatiza a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos com vistas à autonomia e ao discernimento individuais na perspectiva da realização de um destino coletivo. Para que cada um possa assumir esta responsabilidade pessoal há que se desenvolver talentos como memória, raciocínio, imaginação.

Estes pilares visam a contribuir para a renovação de uma "vivência concreta de democracia" e para ultrapassar as tensões inerentes ao século XXI. As principais tensões dizem respeito a: tensão entre o global e o local; tensão entre o universal e o singular; tensão entre as soluções a curto e longo prazos; tensão entre o extraordinário avanço dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, e a tensão entre o espiritual e o material.

Assim, a Unesco, numa postura que assume como utópica,

> "valoriza a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo estará contribuindo para uma cultura da paz" (Delors, 2001:31).

Face ao exposto, ratifica-se que as expectativas que se tem depositado sobre a escola e o seu currículo, fazem aumentar a necessidade de discussões a respeito de como esta pode organizar-se para proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas para alunos, professores e comunidade. Inegavelmente a formação de professores é um ponto essencial para o entendimento mais claro da escola como espaço educativo que ultrapassa a sala de aula e integra-se numa dimensão social e socializadora mais abrangente.

Referindo-se ao Ensino Superior, o relatório destaca:

> "...a universidade deve ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida. A cultura, tal como a entendemos, inclui todos os domínios do espírito e da imaginação, das ciências mais exatas à poesia".

Reconhece o papel da Universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos e a sua participação/contribuição para a transformação da sociedade. Alerta para a necessidade do atendimento/adequação às necessidades dos alunos, em diferentes contextos sem, no entanto

"...criar guetos educativos e, portanto, qualquer forma de segregação em relação aos alunos". Cabe, pois, ao Ensino Superior.

> "quatro funções: preparar para a pesquisa e para o ensino; dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente...; e cooperar no plano internacional" (Delors, 2001:150).

Em termos da formação dos professores esta deve ser repensada de "maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino..." caracterizada pela "...necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida"(id: 157).

Face à complexidade do campo de intervenção pedagógica, Zabala (1998) chama a atenção para a importância de uma visão interdisciplinar da prática docente, para necessidade de um aprofundamento sobre as questões relacionadas à função social do ensino e do conhecimento de como se aprende. Tais formulações pontuam como essencial às propostas de formação de professores, o ultrapassar (no âmbito educacional) a desconfiança em relação às contribuições de outras áreas do conhecimento e a ideia preconceituosa da escola como único espaço educativo. (É preciso esclarecer que tais ideias povoam o universo simbólico-representacional de diferentes atores ligados à área da educação e podem ser identificados/predominam nos discursos aí produzidos).

Para este autor, o objetivo da formação de professores não pode ser a busca de uma "fórmula magistral" que resolva todos os problemas, mas, sim, oferecer oportunidades de aprendizagem que favoreçam o conhecimento do conhecimento e uso de marcos teóricos interdisciplinares com vistas a uma intervenção pedagógica menos rotineira e preconceituosa. Há que se promover, nesse processo, "uma atividade mental auto estruturante que possibilite estabelecer relações, a descontextualização e a atuação autônoma" para que se possa educar de modo íntegro as pessoas.

No que se refere às competências para ensinar, encontra-se em Perrenoud (2000) que o que caracteriza a ação docente é o "decidir na incerteza e agir na urgência". Analisando o que se espera atualmente dos professores agrupa as competências ("capacidade de mobilizar

diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação") em 10 "famílias, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e administrar sua própria formação contínua" (Perrenoud, 2000:14).

A partir do exposto pode-se inferir que a formação de professores se constitui a partir de dois planos: as concepções de propósitos institucionais a respeito do que se entende e espera da formação e a implantação de grupos de trabalho com finalidades mais específicas de formação (sem, no entanto, perder de vista a proposta institucional). Perrenoud e Thurler (2002) destacam a proposição de princípios de formação (permanente ou não) que ultrapassem a identificação das lacunas existentes nesse processo. É preciso que se priorizem "condutas mais exigentes... ao final das quais... estarão capacitados a utilizar de maneira eficaz e pertinente os novos conhecimentos nesse campo do ensino e aprendizagem" (Perrenoud e Thuler, 2002: 98).

O autor aponta, ainda, a sensibilização para os objetivos e desafios das reformas; o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas; a cooperação contínua em uma organização aprendiz (a escola); a iniciação à exploração colaborativa como complementares a um processo de formação de professores. O desenvolvimento profissional insere-se num conjunto de condutas e posturas sem as quais os princípios que norteiam as reformas educacionais atuais perdem o sentido.

No Brasil, o Sistema Educacional vê na formação dos professores/ na qualificação docente um dos seus maiores desafios. A LDB e o Plano Nacional de Educação priorizam-na. Especialmente, no Plano Nacional de Educação (2001), apontam-se os princípios para os cursos de formação. São eles:

> "sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos pedagógicos; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica".

A Resolução do CNE/CP n 1º de 15/05/2006 que institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia reza no seu artigo 2º Parágrafo 1:

> Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Já no seu artigo 5º que relata sobre o que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto:

> IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

SERIA O PEDAGOGO HOSPITALAR SOMENTE UM PROFESSOR?

A Pedagogia Hospitalar é um ramo da Pedagogia que vem sendo adotada por instituições que se preocupam em atender uma demanda que estar afastada em virtude de sua enfermidade.

Segundo Matos e Mugiatti (2009 p.37) Pedagogia Hospitalar é:

> um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando em ambiente hospitalar e/ou domiciliar.

Esse campo de trabalho ganhou força a partir de alguns movimentos. O primeiro, embasado no fato de a Constituição Federal estabelecer o direito de todos à educação e saúde, e esses não são direitos que se opõem, mas se completam. Então, não é porque uma criança se encontra doente que ela tenha perdido a capacidade de aprender. É preciso evitar que a criança sofra duplamente, pelo seu estado de saúde e pelo seu distanciamento do seu mundo, sua rotina, suas atividades, seus amigos.

Assim, atualmente observamos o trabalho do Pedagogo no hospital nas seguintes frentes: nas unidades de internação; na ala de recreação do hospital para as crianças que necessitarem de estimulação essencial; com a classe hospitalar; com o setor de recursos humanos do hospital; com a equipe de gestão em saúde ministrando e organizando cursos para profissionais que atuam no hospital; com os acompanhantes e/ou familiares dos pacientes por

meio de estratégias educativas e pedagógicas, como: palestras, dinâmicas de grupo, orientações e informações didático-pedagógicas.

As atividades lúdicas, no processo de recuperação, têm sido valorizadas como tentativa de superação da angustia e ansiedade frequentes no processo de internação e que podem comprometer o desenvolvimento da criança e o próprio restabelecimento da saúde. Por esta razão, em nosso país, desde 2005, a Lei Federal 11.104/05 tornou obrigatório nos hospitais com internação de crianças, a criação de brinquedotecas. Esse espaço deverá contar com Pedagogos e brinquedistas para a elaboração e desenvolvimento de atividades apropriadas a cada faixa etária.

No desenvolvimento dessas atividades no contexto hospitalar é fundamental que o Pedagogo atue articulado com uma equipe multidisciplinar e que se dedique a conhecimentos de áreas como Psicologia, Serviço Social, Enfermagem para desenvolver uma ação docente que segundo Matos e Mugiatti (2009), provoque o encontro entre educação e saúde.

Porém alguns entraves surgem nesse ponto. Um deles é que o professor ainda é visto pela equipe de saúde como mais um “elemento” no hospital para garantir a política de humanização. Outra limitação para o desenvolvimento do trabalho e a própria formação do professor. Os Cursos de Pedagogia e de Formação de Professores não incluem nos seus currículos discussões sobre o tema de maneira sistemática e formal. Mediante esse quadro, a ação do professor corre o risco de assumir um caráter esponteneísta, humanitário ou simplesmente recreativo. Com essa fragilidade da especificidade do papel do professor no ambiente hospitalar poderá consolidar na ideia mais uma vez que o hospital é lugar de médicos e profissionais da saúde e não de professores.

Segundo Pimenta (1997) o Pedagogo como cientista da educação está habilitado a atuar no ensino, na organização, gestão, unidades, projetos, produção e difusão de conhecimento nos diversos setores sociais. Também é preparado para atuar nas esferas de dimensões políticas, ética, estética, artística, técnico, afetiva, entre outras, o que vem de encontro com pensamento de Libâneo (2002).

> Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal.

Então podemos dizer que a função do Pedagogo está relacionada a todas as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento humano seja com crianças, jovens, adultos ou idosos, operários ou funcionários, obedecendo ao perfil da instituição em que se encontram, pois, o papel do pedagogo também existe longe da escola.

Dadas as habilidades e competências deste profissional é, de acordo com Matos (2009), inaceitável que sua atuação no espaço hospitalar se caracterize somente como processo de escolarização da criança enferma como é o caso da Classe hospitalar.

O pedagogo hospitalar pode promover ações educativas junto às diversas possibilidades no hospital, com vistas ao bem-estar completo, isto é, físico, mental, social, educacional. Ele pode desenvolver ações que atendam por meio de equipes de multiprofissionais a estas necessidades, integrando educação e saúde, visando assim, ao melhor atendimento para as pessoas que ali se encontram nesse momento.

INDICADORES PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO NAS CLASSES HOSPITALARES

De acordo Schilke e Nascimento (2007) a produção intelectual no campo da educação cresceu consideravelmente. O pensamento pedagógico apresenta mais autonomia e racionalidade pelo fato resultado de inúmeras pesquisas realizadas no campo da educação A partir da década de 90 as pesquisas sobre a temática formação de professores apresentavam três enfoques: A formação inicial do professor, a formação continuada centrada nas políticas implementadas pelos órgãos sistêmicos (Secretarias, Ministérios, etc.) e a identidade e profissionalização docente. Porém esse último enfoque ainda é pouco explorado. Observa-se que os trabalhos sobre estes assuntos anunciam a necessidade da busca da ressignificação das funções elementares da escola e do papel do professor no processo educativo. O fato é, segundo as autoras, que as instituições acadêmicas ainda não assumiram de forma sistematizada a formação de professores para atuar em espaços outros que não a escola. Outro dado relevante indica que as pesquisas sobre formação de professores para atuar em hospitais mostram quanto a formação docente centra-se no cotidiano da escola regular e os cursos de formação de profissionais da saúde não consideram o professor como participante da equipe multidisciplinar que trabalha no ambiente hospitalar.

Porém, apesar da formação de professores está centralizada para o espaço escolar a ANFOPE-Associação Nacional pela formação de profissionais da educação propõe uma regulamentação mínima para a formação destes profissionais na qual é constituída de cinco pilares:

> Sólida formação teórica;
> A unidade teórica e pratica, sendo essa relação diz respeito ao como se dá a produção do conhecimento na dinâmica curricular do curso;
> O compromisso social e a democratização da escola;
> O trabalho coletivo
> A articulação entre a formação inicial e continuada.
> (Schilke e Nascimento, 2007 pg.97).

Essas orientações estariam formando a princípio profissionais capacitados para atuar em qualquer espaço educacional. Porém na pratica o que observamos no currículo dos cursos de formação de professores cada vez mais movimentos de especialização no campo educacional.

Dentro deste contexto as autoras afirmam que se a escola deve ser promotora da saúde então o hospital pode ser promotor da educação. No ambiente hospitalar o professor trabalha com o referencial do agir e ao mesmo tempo como chave de identificação da ação. Observa-se que o cenário desconhecido e conflituoso que é o espaço educativo hospitalar e o mesmo que impulsiona para uma busca de sentido para o fazer e o agir pedagógico neste espaço.

Segundo as ideias de Gonzáles (2007) o professor de classe hospitalar atua como especialista dentro do campo de ação hospitalar/pedagógica. Seu ponto em comum é a doença e as suas consequências como: emocionais, econômicas, educacionais, etc. Devido às características próprias desta clientela sugere-se que esse profissional tenha uma formação digamos especifica. O autor pontua três características desta “formação”: Uma formação inicial, pois quando o professor começa a fazer parte do programa de classes hospitalares é necessário aproveitar da experiência anterior desse docente e não partir do zero. Também se faz necessário uma formação continuada, pois vivemos em realidade em constante mudança e a formação não deve terminar em momento determinado ela deve ser continua e por último uma formação própria porque é preciso adaptar-se aos condicionantes próprios do meio hospitalar ou da criança doente mesmo que sejam os mesmos objetivos ou os mesmos conteúdos que a ação educativa aborde.

Ser professor de classe hospitalar é uma atividade profissional que se realiza em um meio clinico que implica em realizar o diagnóstico psicossocial e formativo da pessoa doente e

por outro lado o tratamento individual, familiar e a psicossocial e pedagógica que interfere ou se relaciona com os processos saúde-doença, ensino-aprendizagem, etc.

De acordo com Gonzáles (2007) o professor tem que procurar trabalhar sempre visando à conquista dos objetivos relativos à saúde e a educação e também a tarefa de orientar os membros da equipe de saúde sobre fatores sociais, higiênicos e pedagógicos para os objetivos acima citados sejam alcançados.

Sugere-se dizer que o professor de classe hospitalar deve coordenar-se com as escolas de origem onde seus alunos estão matriculados para facilitar a sua integração após a sua internação.

A pratica pedagógica- educacional da classe hospitalar segundo Fonseca (2003) e elaborada com base nas interligações de diversos aspectos de sua realidade (a criança, a patologia, os pais, os profissionais da saúde, o professor) e com a realidade fora do hospital (contato com a escola de origem da criança, adequações para a inserção da criança com necessidades especiais na escola regular, encaminhamento de matricula na escola regular quando da alta hospitalar para as crianças que nunca frequentaram a escola).

Ortiz (2000) lista procedimentos para viabilizar, através das classes hospitalares, a qualidade social que se almeja para a educação. São eles: diagnóstico da situação educacional no interior do hospital (caracterização da demanda em termos da heterogeneidade dos grupos, nível de escolaridade dos alunos, seriação,... aprendizagem); estruturação administrativo-pedagógica indispensável à condição do processo educativo; sistematização de uma proposta curricular específica com habilidades e conteúdos que garantam o preparo do paciente/aluno para o ingresso/retorno à vida escolar; organização de procedimentos didáticos dinâmicos que tornem o ato de aprender um ato de prazer; e a promoção da necessidade do ingresso/reingresso à escola.

Esse autor reconhece o espaço hospitalar escolar como espaço interdisciplinar que se organiza a partir da avaliação das possibilidades do seu próprio espaço enquanto espaço de vinculação entre saúde e educação. Para isso organiza e atualiza um arquivo com dados sobre legislação educacional, situação do aluno, relatórios sobre o acompanhamento da aprendizagem do aluno, registro de óbitos... e outros relevantes para as atividades da classe hospitalar. Estabelece, ainda, critérios para acompanhamento e avaliação do trabalho a ser realizado assim

como critérios de promoção de atividades de estágio em parceria com agências oficiais de ensino.

De acordo com Fonseca (2003) o professor de classe hospitalar e um mediador entre a criança e o hospital. Ortiz (2003) destaca que é indispensável ao professor ter conhecimento das patologias mais frequentes na unidade hospitalar em que atua para saber dos limites clínicos do paciente-aluno. Mas de acordo com Nunes e Santos (2011) o foco da formação continuada ou em serviço desse professor deve se centrar nas questões pedagógicas. Segundo Sousa (2011) o professor deverá identificar e trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam mediando sempre o conhecimento que o aluno possui como o conhecimento escolar.

Para a criança ou adolescente hospitalizado, o contato com o professor e com a classe hospitalar, Fonseca (2003) diz que serve como uma oportunidade de ligação com os padrões da vida cotidiana e com a vida em casa e na escola.

Por consequência, um dos desafios da formação de professores para as classes hospitalares, segundo Ortiz (2003) e da necessidade de um preparo pedagógico mais consistente ligado a uma orientação pedagógica especifica ao campo de atuação da classe hospitalar.

O perfil – pedagógico – educacional do professor de classe hospitalar de acordo com Fonseca (2003) deve ser adequado à realidade hospitalar na qual atua, destacando sempre as potencialidades do aluno, motivando e facilitando a inclusão da criança no contexto escolar hospitalar. A função do professor na escola hospitalar segundo Fonseca (2011) é trabalhar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno/paciente.

Fonseca (2003) ainda destaca que o “professor está lá para estimulá-las através do uso de seu conhecimento das necessidades curriculares de cada criança”. (Fonseca, 2003, pg 25). Segundo Ortiz (2003) sem abandonar os conteúdos acumulados pela humanidade e flexibilizando os conteúdos escolares, a classe hospitalar vai delineando a sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns elementos podem contribuir para a ampliação e aprofundamento do tema apresentado neste texto, dentre eles destacam-se: É necessário inserir esse conteúdo (Classes Hospitalares) nos Cursos de Formação de professores e de Pedagogia, se possível, na disciplina Educação Especial/Inclusiva ou nas disciplinas eletivas. Ainda existem muitas dúvidas sobre

essa modalidade de educação. A imprecisão conceitual e o desconhecimento, sobretudo da Educação e da Saúde. Confunde-se atendimento pedagógico hospitalar com projetos e programas de humanização. Esse "equivoco" segundo Arosa e Schilke (2011) seria negar o direito de todas as crianças a terem acesso ao saber e deixar essa modalidade da educação sem a interferência direta do Estado Brasileiro delegando a sociedade civil e das políticas públicas privadas a incumbência da sua implementação. Aqui não estamos negando a importância dessa atuação, porém é necessário que se regulamente as formas de atuação dessas entidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:

AROSA, Armando C.; SCHILKE, Ana Lúcia. A Escola no Hospital: espaço de experiências emancipadoras. Niterói: Intertexto, 2007.

AROSA, Armando C; SCHILKE, Ana Lúcia. Classe Hospitalar: espaço de educação escolar e processos educativos formais, não formais e informais. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

AROSA, Armando C; SCHILKE, Ana Lúcia. Classe Hospitalar: espaço de educação escolar e processos educativos formais, não formais e informais. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília, 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SEESP. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasilia: MEC:UNESCO, 2001.

FONSECA, Eneida Simões. Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar. São Paulo: Memnon. 2003.

JUSTI, Eliane Martins Quadrelli (Org.). Pedagogia e escolarização no hospital. Curitiba. Ibpex, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Muggiati, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar. Editora Champagnat. Curitiba, 2009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. Petrópolis. RJ. Vozes, 2006.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. Construindo Classe Hospitalar: relato de uma prática educativa em clinica pediátrica. Revista Reflexão e Ação, v.8, n 1, p.93-100, jan/jun. 2000

PERRENOUD, P e THURLER, M.G. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philipp. Novas Competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 1997. 3.ª edição

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GT 5 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, DO CAMPO, INDÍGENA E SUSTENTABILIDADE

Políticas educacionais, processos formativos e legislação. Educação e escravismo negro e indígena no Brasil. Questão étnico-racial e educação. Reforma agrária, movimentos sociais no campo e educação.

Coordenadores: Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos e Profa. Dra. Verônica Mendes Pereira

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA BREJO DOS CRIOULOS-MG.

Ricardo Tadeu Barbosa

Professor do Quadro Permanente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Câmpus* Pirapora.

E-mail: ricardotb.barbosa@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho é parte dos estudos que vem sendo desenvolvidos por mim no curso de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e abordará os supostos avanços da lei 10.639/2003 e a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em seus limites e possibilidades. Tal premissa se ancora às teorias de decolonização relativas aos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais e quilombola, pautadas na Educação Intercultural na Perspectiva Crítica. Sendo assim, salienta-se, que partiremos do princípio que o entendimento inequívoco de que a construção de identidades sociais e coletivas passa pelo conhecimento da própria História, não no intento de resgatá-la idealística e acriticamente, mas de fazê-la presente como referência cultural deste estudo.

Nessa perspectiva, este estudo inscreve-se na inquietude permanente de entendimento da força das tradições culturais oriundas das ancestralidades negras e suas correlações com a educação formal na Comunidade Quilombola Brejo dos Crioulos, MG. Para isto, perscrutarei meio de narrativas os mecanismos de aprendizagem, tanto formais quanto ancestrais, que orientam as ações das instituições escolares fundadas em território quilombola. De igual modo buscar-se-á aspectos formadores da tradição ancestral presentes na memória coletiva como lugar e culturas: línguas remanescentes, formas de produção uso do trabalho, os festejos e demais elementos que fazem parte do repertório simbólico e das aprendizagens na referida comunidade.

Palavras-Chave: Educação Quilombola. Interculturalidade. Brejo dos Crioulos. Decolonialidade.

01- INTRODUÇÃO.

A educação e a história se constroem nas interações do fluxo dos acontecimentos. Nesse sentido, conhecer os mecanismos de dominação simbólicos e materiais que estão presentes no

nosso cotidiano pode ser um dos caminhos para a promoção uma política educacional que leve em conta os grupos social e historicamente discriminados. Para isso, é preciso contar com professores bem informados sobre as relações entre racismo, discriminação e exclusão, bem como sobre as diferentes formas pelas quais essas questões se manifestam nas rotinas escolares. Tradicionalmente, entretanto, a formação cuja base é eurocêntrica e que o professor recebeu contribui para que um tema como racismo passe ao largo do planejamento curricular e se restrinja a datas e comemorações cívicas que não trazem verdadeiramente o debate que importa na formação dos sujeitos. Nas palavras de Kabengele Munanga:

> Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta à lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 18-19)

Em tempos de globalização econômica e de uma pretensa mundialização das culturas, em que, de fato, o que está sendo globalizado é a miséria das relações humanas e sociais, não há como educadores continuarem ausentes do debate das violências e o drama das exclusões impostas ao povo africano e a seus descendentes. Com mais de cinco séculos de história e quase de 200 anos como nação independente, pode-se dizer que a identidade nacional ainda está por construir. É importante observar, no entanto, que nosso passado colonial, ibérico e ocidental não é um modelo a ser seguido, nem tampouco a ser admirado. Escravidão de etnias inteiras e subjugação de raças construíram o nosso passado/presente. A História, portanto, deve ser reescrita, assim como nossa mentalidade deve ser rememorizada.

02- ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

> Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo. (MIGNOLO, 2008, p. 305)

A perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais apresenta, de modo geral, uma sólida oposição de cunho teórico-argumentativa-crítica acerca das violências de toda ordem e (de) sabor na América Latina. Tais premissas partem do questionamento do processo de colonização e de como toda essa construção histórica, cultural, econômica e social, ainda nos impregnam e nos enlaçam mesmo depois de passados cinco séculos. Segundo alguns teóricos do tema, esses estudos:

> oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o Século XV e tão latente nos dias atuais, principalmente sobre aqueles e aquelas pertencentes às periferias urbanas e às áreas rurais (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 410).

Ainda sobre o debate acerca da centralidade da conceituação do que chamamos de Estudos Pós-Coloniais, assim como suas maiores contribuições, estão no desmascaramento das metanarrativas que "legitimaram" as ideologias eurocêntricas durante o processo de colonização, assim como a tentativa de varredura da ideologia aqui imposta de naturalização/reificação do homem pelo seu igual a partir de diferenças raciais hierarquizadas como justificativa do "processo civilizatório". Nesse direcionamento, salienta Césaire que:

> O que é em princípio a colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial. (CÉSAIRE, 2010, p. 17, grifo meu).

Para os Estudos Pós-Críticos, os contextos histórico, econômico, social e cultural não são passíveis de isolamento. De acordo com Stuart Hall, a formação do consenso, acontece quando os meios de comunicação reproduzem os discursos dominantes fazendo prevalecer ideias hegemônicas por meio e dos sistemas simbólicos e da linguagem e estruturam os acontecimentos selecionados mediante esquemas ideológicos. A contribuição de Hall está no modo como esses discursos são decodificados pela audiência. Hall definiu três tipos de decodificação99: dominante, oposicional e negociada. A decodificação dominante é situa-se no senso comum, isto é, quando a mensagem soa como legítima, inevitável. A decodificação oposicional é aquele que interpreta a mensagem de modo contrário ao hegemônico. A negociada combina elementos dos dois modelos anteriores, num processo de contra argumentação. Cada decodificação estaria associada a uma conjuntura social específica.

Ainda nessa analogia, mas, sob a ótica antropológica interpretativa de Clifford Geertz, há o estabelecimento da contenda sobre o estatuto da dimensão simbólica no pensamento social. Estampa-se assim uma importante modificação no olhar antropológico a partir de críticas

---

[99] Cf. HALL, Stuart. **Codificação/Decodificação**. In: SOVIK, Liv (org.). Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003. p. 365-381.

severas ao etnocentrismo e ao determinismo biológico, tão característico do datado evolucionismo, para afirmar uma abordagem da humanidade como fruto de complexas construções simbólicas. Buscou-se desvendar o tecido simbólico criticando acerca da acepção do universo simbólico no social, significado que se apresenta sempre e ininterruptamente em contexto societário, não consistindo, porém, num código a ser entendido de maneira fria e longínqua, e dentro de uma multiplicidade de modos de ver o mundo e agir nele. Nesse sentido, nos lembra o antropólogo que:

> o homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz boa parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na carreira do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é menos importante. Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única — e sem dúvida ainda nos está modelando — assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum — nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. (GEERTZ, 1989, p. 37-38)

A gênese e aptidão dos Estudos Decoloniais, estão diretamente comprometidas com a análise crítica do colonialismo, assim como na desconstrução radical de seus discursos e processos de aculturação coletiva. Segundo Bhabha (2012), “precisamos do pós-colonialismo para nos mostrar a experiência completa da descolonização.” Nessa perspectiva, o conhecimento colonial e seus processos de brutalidade impostos às duras penas sobre nosotros, tais como, o preconceito racial, a tortura, a dominação social, política, econômica e cultural, a banalização da vida, as humilhações de toda ordem, a diáspora, as condições de vida sub-humanas, enfim, todo o conjunto de práticas que a insensatez humana foi capaz de praticar, nos tornam porta-vozes legítimos do sentimento e pensamento pós-colonial.

São as narrativas dos autores, na discussão de suas próprias histórias que vão sustentar essa crítica. Tendo vivenciado a experiência colonial e os processos brutais que ela impõe: a dominação, a desumanização, a realocação, a perda de identidade, a diáspora, o preconceito racial, a tortura, a banalização da vida, enfim, toda a insensatez que a natureza humana em desequilíbrio pode acionar, eles se tornam porta-vozes legítimos do pós-colonial. Nas palavras de Bhabha,

> [...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não – canônicas –

> transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos objets d'art ou para além da canonização da 'ideia' de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. (BHABHA, 2008, p. 240)

Catherine Walsh (2005) entende que a decolonialidade é o contraponto ao massacre genocida, cultural e maniqueísta implantado pelos colonizadores aos ameríndios, ao qual concorda Frantz Fanon (1983), e que se caracteriza como um mal que assola e devasta todo um conjunto de elementos culturais, de ancestralidade e de construção de identidades coletivas próprias. Assim, decolonizar significa retornar ao outro (submetido) o que lhe fora roubado, isto é, seus referenciais políticos, culturais, estéticos e sociais. Por assim dizer, salientam Luiz Oliveira e Vera Candau (2010, p. 24) que "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber".

Homi K. Bhabha destaca ainda que a descolonização foi um processo demorado e ao mesmo tempo heterodoxo e que as implicações da colonização interiorizou no seio das sociedades colonizadas certa hegemonia colonial (aculturação), que através de novas acomodações que são criadas a todos instantes nas Sociedades Pós-Coloniais, convertem-se na continuidade dos processos de poder e dominação coloniais. Nessa perspectiva, salienta o teórico indiano que,

> A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das 'minorias' dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das 'racionalizações' da modernidade. Para adaptar Jurgen Habermas ao nosso propósito, podemos também argumentar que o projeto pós-colonial, no nível teórico mais geral, procura explorar aquelas patologias sociais – 'perda de sentido, condições de anomia' – que já não simplesmente 'se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas. (BHABHA, 1998, p. 239)

03- CULTURA E EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA E DECOLONIZAÇÃO

Os papéis desempenhados pela Cultura e Educação formam um conjunto de imprescindível necessidade na luta e na resistência contra as imposições coloniais, assim como

na abertura de novos horizontes e possibilidades de se pensar e humanizar a vida. Esses dois caminhos abertos pelo pensamento Pós-Crítico constituíram os movimentos de Decolonialidade.

A esse respeito, alguns estudiosos salientam que:

> a Decolonialidade em conflito com a Colonialidade originou e suscita a Diferença Colonial. Os Pensamentos ou Epistemologias de Fronteira são sinais da possibilidade de enfrentamento da geopolítica do conhecimento e da educação moderno-colonial, mas sem cair no sectarismo da negação da modernidade-colonialidade, ao contrário, travando um diálogo conflitivo e propositivo. Os Pensamentos ou Epistemologias de Fronteira constituem o mosaico do Pensamento Decolonial. (SILVA; FERREIRA; SILVA. 2013, p. 259)

Não obstante, o pensamento do intelectual argentino, Walter Mignolo, acerca do Pensamento Decolonial está fundamentado em:

> la genealogía del pensamiento decolonial es pluriversal (no universal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados imperiales. La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas "otras" (MIGNOLO, 2005, p. 45).

O eurocentrismo contido nos currículos escolares transcende ao período colonial e chega no nosso presente como modelo a ser seguido universalmente. Nessa perspectiva, tudo o que vivemos na constituição do "processo civilizador" é concebido como nossa herança colonial, mesmo em tempos de modernidade. Os Estudos Decoloniais buscam analisar criticamente os efeitos nefastos dessa "herança" contrapondo mitos e discursos que ganharam materialidade através de ações no campo da realidade concreta e do imaginário coletivo social, na perspectiva de assegurar que a:

> [...] cosmovisão "primitiva" dos povos nativos fosse convertida à visão europeia e "civilizada" de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de "desenvolvimento" das populações submetidas ao poder colonial (SILVA, 2000, p. 133).

O passado/presente que forma a nossa herança colonial deixa marcas profundas que penetram a nossa sociedade e, por conseguinte, os currículos escolares, que por sua vez, caracteriza, por um viés, o que deixou de ser ensinado e, consequentemente, o que deixamos de saber sobre a História da África e a Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas. No outro viés, o pouco (ou quase nada) do que é ensinado acerca dessas Histórias e Culturas são feitos através do ponto de vista do imaginário europeu. Essa perspectiva aponta para o sentido

de que o currículo escolar, quando não silencia as já referidas Histórias e Culturas, aborda-as sob a visão asséptica e imperialista da lógica eurocêntrica que se revela em métodos, conceitualizações e práticas curriculares que se ancoram em processos de hierarquização, de subalternização, ofuscação e silenciamento em benefício da promoção da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados e de cultura superior.

Essa "importação curricular" e, basicamente, monocultural, ultrapassa os limites da aniquilação de conhecimentos, pois, são praticados através de sutilezas cotidianas que muitas vezes passam despercebidas aos nossos olhos, como a negação do conflito e o silenciamento de vozes emudecidas no movimento de imposição do modelo hegemônico que, diante da lógica da colonialidade do ser, teme contrapô-la.

Para além desses pontos de imposição de "hegemonias" e, tratando especificamente de questões de ordem epistemológica que tendem a ser emudecidas nos currículos, Ferreira e Silva apontam que:

> muitas vezes a discussão no território curricular fica restrita aos conteúdos a serem ensinados: quem os selecionam? Como são selecionados? Quais foram selecionados?... Mas não se discute que epistemologias estão presentes na metodologia da escolha dos conteúdos e que epistemologias estão embutidas nos conteúdos selecionados e nos silenciados. Que epistemologias estão presentes nas formas de tratar os conteúdos centrais nas práticas curriculares e que epistemologias estão presentes nos conteúdos periféricos dessas mesmas práticas. Por exemplo, quando as culturas dos povos negros e dos povos indígenas são tratadas na escola restritamente na semana do folclore, há conflitos epistêmicos velados: a epistemologia eurocêntrica expressa nos conteúdos considerados centrais oriundos da cultura "erudita" impõe às epistemologias expressas nos conteúdos dos povos não europeus a condição subalterna de ser restrita a uma semana (concessão de tempo) e à condição de folclore. Assim, a cultura dos povos subalternizados mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta à condição subalterna, por isso nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato. (FERREIRA & SILVA, 2013, p- 6)

O conceito de identidade nos remete sempre à noção de especificidade, singularidade e a sensação de que possuímos uma existência e individualidade próprias que são formadas por uma totalidade integrada. Nesse particular, podemos assinalar que a identidade pode resultar tanto num processo de auto definição como da maneira segundo a qual o indivíduo internaliza as características que lhe são atribuídas pelo corpo social, sem, entretanto, obedecerem a um modelo fixo e acabado. Para uma análise acerca da construção das identidades sociais e coletivas torna-se imperativo buscar entendê-las a partir das relações que os membros de certos grupos articulam com os considerados por diferentes. Ademais, é no interior dessas relações que as identidades se constroem e se modificam. A perspectiva do debate aqui proposto destaca

que a construção da identidade é um processo histórico e que os mecanismos hegemônicos de reprodução simbólica estigmatizam a população afro-brasileira e obstaculiza a formação de identidades positivas do negro. Pierre Bourdieu assinala que:

> Abolir o estigma realmente [...] implicaria que se destruíssem aos próprios fundamentos do jogo que, ao produzir o estigma, gera a procura de uma reabilitação baseada na autoafirmação exclusiva que está na própria origem do estigma, e que se façam desaparecer os mecanismos por meio dos quais se exerce a dominação simbólica e, ao mesmo tempo, os fundamentos subjetivos e objetivos da reivindicação da diferença por ela gerados. (BOURDIEU, 2009, p.127)

A luta contra as opressões de grupos historicamente colonializados, corporifica-se pouco a pouco em triunfo graças a sucessivos e constantes atos de resistência de uma enorme gama de segmentos que compreendem vários Movimentos Sociais, intelectuais, setores da sociedade civil, entre outros. Nesse sentido, vimos surgir o Programa Nacional de Igualdade Racial, que pôs em prática as Políticas de Ações Afirmativas100 que tocam as questões étnico raciais, além da promulgação as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que são exemplos claros de mobilizações de Movimentos Negros e Indígenas na implementação das mesmas101.

Os projetos político-pedagógicos das escolas estão baseados na diversidade. Para tanto, cada escola é resultado de suas contradições. Não há duas escolas iguais. Assim, há necessidade de que ela tenha autonomia para estabelecer seu projeto tanto na execução quanto na sua avaliação. A organização da escola deve estar baseada nos princípios democráticos que envolvem a gestão participativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Segundo aponta Jerome Bruner:

> Nenhuma reforma de ensino pode ser bem-sucedida sem que um adulto participe de forma ativa e honesta – um professor disposto é preparado para dar e receber ajuda, para confortar e apoiar. A aprendizagem em sua complexidade plena envolve a criação a negociação de significado em uma cultura mais ampla, e o professor é o

---

[100] Numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer que cabe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permita a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. A isto é dado o nome de Ação Afirmativa ou Ação Positiva, que compreende um comportamento ativo do Estado em contraposição à atitude negativa, passiva e limitada à mera intenção de não discriminar.

[101] Tratamos especificamente das Leis nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003; que alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências e da Lei 11.645 de 10 de março de 2008; que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

> representante da cultura em geral. Não se pode fazer um currículo sem incluir o professor, da mesma forma que não se pode fazer um currículo sem incluir o aluno, da mesma forma que não se pode ter uma família sem os pais. Incluir os professores na discussão e na elaboração da mudança, pois eles constituem afinal, os agentes da mudança. (BRUNER, 2001, p. 84)

Num posicionamento pluralista, e que o currículo busque se pautar pela particularidade do sujeito, um dos grandes desafios das escolas é trabalhar com metodologias que favoreçam as contribuições étnico-culturais de conteúdos educativos, propiciando no processo escolar critérios de argumentação. Logo, os alunos como sujeitos ativos não aguardam apenas as indicações dos professores, mas, sim, passam a propor atividades e sugestões para as situações cotidianas. Nesse sentido, salienta Telmo Marcon,

> A consciência da diferença e da diversidade é um ponto de partida, não para a afirmação de identidades individuais ou grupais, mas para que, pelo reconhecimento da diferença, todos possam crescer. O diálogo somente pode existir como potencialidade pedagógica onde houver diferença e onde os envolvidos se proponham a crescer. (MARCON, 2006, p.324).

Diante de toda essa discussão, ficam algumas certezas; a falácia da anti-pedagogia que foi introduzida nesta América Latina pelos exploradores em processos que englobaram a carnificina, a cultura local, a vida de milhões, a pilhagem, a exploração da terra, saques e violências das mais variadas formas. Tudo isso se cruza invariavelmente com a colonização do currículo e como diz Michel Foucault, do saber-poder102. Não obstante, entendemos que o objetivo primeiro deste modelo de anti-pedagogia (eurocêntrica) fundamenta-se na total invisibilidade, na esteriotipação, na negação da História e da luta dos povos, de não concebê-los na sua integridade humana, coagindo-nos a ceder. Entretanto, eis que entra o papel do pensamento Decolonial, que nos empurra dia a dia pra frente, de pés frente a uma turma de alunos ou em bancos escolares interpretando e concebendo um novo mundo que caiba justiça social, respeito, soberania e que os cidadãos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

As palavras de Miguel Arroyo resumem bem o espírito de luta decolonial frente às pedagogias de subalternização.

---

[102] Segundo Roberto Machado, saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas 45 relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. MACHADO, Roberto. **Prefácio. Por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

> As pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de seus saberes, suas identidades, de sua produção como inferiores, sub-humanos, da produção do despojo de seu lugar na história da produção cultural e intelectual passam pela subversão material de sua vida cotidiana. Ao destruir, afetar a produção da vida dos coletivos, são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção humana, das identidades e dos saberes. Por aí passaram as pedagogias da subalternização da empreitada colonizadora. As especificidades e diferenças tão marcantes de suas formas de viver são destruídas e submetidas a formas novas, trazidas pelos colonizadores. Processos que continuam com a chegada compressora das formas de produção capitalista, da monocultura, do agronegócio que invadem, destroem as formas de produção material dos agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e dos campos. Processos a que são submetidos os povos das periferias urbanas, na subsistência mais nos limites, em vilas miséria e favelas, espaços sub-humanos. Processos que passam pelo desemprego, a sobrevivência, a fome, a miséria massificada. Pedagogias que marcam os processos de desumanização até de tantas crianças e tantos jovens e adultos que chegam às escolas. Como entendê-las e como se contrapor à força deformadora dessas pedagogias de subalternização? (ARROYO, 2012, p- 72)

05- CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta à lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p. 18-19)

A educação e a história se constroem nas interações do cotidiano. Nesse sentido, conhecer os mecanismos de dominação simbólicos e concretos que estão presente no nosso cotidiano pode ser um dos caminhos para a promoção uma política educacional que leve em conta os grupos social e historicamente discriminados. Para isso, é preciso contar com professores bem informados sobre as relações entre racismo, discriminação e exclusão assim como sobre as diferentes formas através das quais essas questões se manifestam no cotidiano escolar. Tradicionalmente, entretanto, a formação europeizante que o professor recebeu contribui para que um tema como racismo passe ao largo do planejamento curricular e se restrinja a datas e comemorações cívicas que não trazem verdadeiramente o debate para o âmbito da formação dos sujeitos. Dessa maneira, a instituição escolar não só deixa de se constituir num espaço privilegiado para debater a existência dos preconceitos raciais em nosso país, como também deixa de proporcionar o desenvolvimento de ações para que os alunos que

pertencem a grupos historicamente submetidos se (re) conheçam na diversidade da sua identidade social e coletiva.

Ao colocar o debate sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a o cotidiano racista presente na nossa sociedade. As pesquisas e estudos educacionais em que se paute o debate acerca de uma educação verdadeiramente inclusiva e cidadã têm o compromisso de incluir o debate da política étnico-racial. A ausência dessa discussão pode nos conduzir a um debate despolitizado e socialmente comprometido. Entretanto, a restrição desse debate aos efeitos nefastos do racismo também sugerem uma desconstrução de sentido ao se fazer pesquisa. Assim, torna-se imperativo perceber os mecanismos sobre os quais os negros e negras expressam seus sentimentos e percepções de mundo, resgatando nesse viés, a ancestralidade e oralidade da cultura negra africana e suas relações com o mundo.

Em tempos de globalização, em que de fato o que está sendo mundializado é a miséria das relações humanas e sociais, não há como educadores continuarem ausentes do debate das violências e o drama das exclusões impostas ao povo africano e a seus descendentes.

No inconsciente europeu de além'mar, a cor negra era associada à escuridão e ao mal. As mentalidades forjadas sobre a imagem do inferno e do diabo também eram negras. Não é por acaso que Satã é chamado de "Príncipe Negro". Várias outras abstrações que estão associadas ao perverso, ao maligno e ao cruel têm a cor negra. Sempre que a situação não é satisfatória, dizemos: a coisa tá preta. Na verdade, esses e outros estigmas são faces perversas do racismo de cunho eurocêntrico, que se reelaboram e se fazem presente no cotidiano e na estrutura mental da nossa sociedade.

No resto do mundo isso não é diferente. Infelizmente, já se tornou comum em estádios de futebol europeus o vírus do racismo e do antissemitismo atacar atletas de outras culturas e continentes. Os cânticos ecoados pelas torcidas e faixas neo-nazistas colocadas nos estádios dão a tônica nos clássicos europeus.

O racismo constitui-se em uma espécie de etnocentrismo travestido, tendendo os membros de uma comunidade discriminada a erigir valores de seu grupo em valores universais. Isto é, esses grupos se inclinam a proclamar os seus próprios valores não apenas como os melhores, mas como os únicos aceitáveis, procedendo inevitavelmente à exclusão dos demais. No Brasil a institucionalização do racismo não é legalizada. Entretanto, não é muito difícil

apontar o racismo recriado e reelaborado, estatuído pela democracia racial. O racismo à brasileira, formulado como democracia racial, está presente nas formas abertas ou sutis de discriminação e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação privada ou pública da cultura afro-brasileira.

No Brasil a definição de raça parece estar intrinsecamente aliada aos termos classe e identidade. Se buscarmos hoje a definição do que significa "ser brasileiro", a resposta dependerá como os indivíduos percebem a si mesmos e aos indivíduos à sua volta, ou seja, de como se faz sua construção subjetiva por cada um daqueles que - segundo Darcy Ribeiro - marca o nosso povo ninguendade; pois somos tantas culturas, tantas misturas, que se pode dizer que somos múltiplos.

Mas o que por ele é visto com fatalidade por ser visto de outra maneira: justamente a diversidade possibilitou o surgimento de uma nova identidade, que conciliam todas aquelas que a formaram. O estudo das diferentes nações que compõem o Brasil foram por muito tempo deixadas de lado por conta da cor da pele e do fato destas pessoas serem oriundas de uma pátria não-branca . A formação de uma identidade nacional única ou estática jamais existiu: a própria fluidez do conceito fez com que ele se abrisse a pressões vindas tanto de baixo quanto de cima.

Com mais de cinco séculos de história e quase de 200 anos como nação independente, podemos dizer que a identidade nacional ainda está por construir. É importante observar, no entanto, que nosso passado colonial, ibérico e ocidental não é um modelo a ser seguido nem tampouco a ser admirado. Escravidão de etnias inteiras e subjugação de raças construiu o nosso passado/presente. Nossa história deve ser reescrita, assim como nossa mentalidade deve ser rememorizada.

06- REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

BHABHA, Homi K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 239-273.

_____. A iminência das poéticas. In: Entrevista concedida à 30ª Bienal de São Paulo. 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ym2dPYqIvmA> Acesso em 03 de agosto de 2017.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad: Adriano Caldas. Rio de Janeiro, Ed: Sindicato nacional dos Editores e Livros, 1983.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possiblidades de Decolonização dos Currículos Escolares: 10 Anos da Lei Nº 10.639/2003. In. Interfaces de Saberes. ISSN 1981-6812. Nº 13. V. 01, Caruaru – PE, 2013.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1989.

MARCON, Telmo. Educação intercultural e diversidade. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir. Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p.313-326.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org. Acesso em 31/07/2015

_____. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em Política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade. Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2010. v. 26, n. 01, p. 8-47.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 1, mai. 2013. p. 248-271. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/570/222. Acesso em 18 de agosto de 2017.

SILVA, Tomaz. Tadeu. Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. P. 13-35.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE MONITORES DOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Mestrando em Educação – Universidade Federal de Viçosa
diego.duarte@ufv.br

Prof.ª Dra. Lourdes Helena da Silva
Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Viçosa
lhsilva@ufv.br

Nayana Mesquita Mota
Mestranda em Educação – Universidade Federal de Viçosa
nayana.mota@ufv.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar e problematizar a importância de uma formação docente diferenciada para que os monitores possam desenvolver suas práticas no âmbito dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Para tanto, realizamos uma revisão de literatura na qual privilegiamos os trabalhos que apresentam e discutem as atuações esperadas por parte dos monitores. Esses trabalhos indicam a necessidade de se pensar uma formação docente diferenciada em virtude das especificidades pedagógicas dos CEFFAs, pois estes Centros de Formação são ancorados pelos princípios da Pedagogia da Alternância. O resultado dessa revisão de literatura indica que um número expressivo de monitores que atuam nos CEFFAs não tem formação a nível superior, e, quando possuem, não são formandos em cursos voltados a formação docente para escolas do campo que tem a Alternância enquanto princípio pedagógico. Isso é visto por alguns autores como um fator que compromete a atuação dos monitores, já que se espera que esses profissionais tenham uma atuação polivalente, extrapolando os limites das salas de aula, além de realizar um processo de articulação dos saberes provenientes da realidade dos estudantes com os saberes teóricos e científicos. A expectativa é que os monitores acompanhem e orientem os estudantes em suas atividades no internato dos CEFFAs e em atividades desenvolvidas no período em que os estudantes estiverem com suas famílias em suas comunidades. Portanto, se torna necessário pensar em uma formação de monitores direcionada a escolas do campo capaz de valorizar o campo, os seus sujeitos e os seus saberes.

Palavras-chave: Formação; CEFFAs; Monitores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de parte das discussões teóricas que estamos realizando partir do projeto de pesquisa “A Licenciatura em Educação do Campo da UFV: contribuições a formação dos monitores dos CEFFAs”. O principal objetivo desse projeto de pesquisa é

compreender quais são as contribuições do processo de formação vivenciado pelos monitores[103] da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa para o desenvolvimento de suas práticas docentes no âmbito dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Assim, neste trabalho, buscaremos apresentar e problematizar a importância de uma formação docente diferenciada para os monitores dos Centros Familiares de Formação por Alternância. A relevância dessa problematização se fundamenta na dinâmica dos CEFFAs exigir que os monitores tenham inúmeras atribuições. Essas atribuições se referem à função de direção, articulação e animação; a função educativa e formativa; a função técnica e a função pedagógica (BEGNAMI, 2003, GIMONET, 1999). Tais atribuições são necessárias para cumprir com os objetivos do processo de formação dos CEFFAs. Um desses objetivos é proporcionar o processo de formação de escolarização formal dos jovens filhos de agricultores familiares de maneira articulada com as práticas e tradições camponesas (SILVA, 2003). Para isso, é necessário que os monitores tenham uma formação diferenciada que incorporem diversos saberes ao longo do processo formativo. Alguns desses saberes são os profissionais, disciplinares, curriculares e das experiências (TARDIF, 2007).

Portanto, percebemos ao longo dessa revisão de literatura, que a maioria dos cursos de formação inicial de professores privilegia os saberes específicos das licenciaturas, não privilegiando outros importantes saberes, como os saberes da experiência (GATTI, 2010). Assim, tendo em vista as inúmeras atribuições desejadas aos monitores, entendemos que uma formação inicial docente que privilegia apenas os saberes acadêmicos e suas especializações técnicas não são suficientes para definir as competências dos monitores dos CEFFAs (SILVA, 2004).

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho fizemos uso da Revisão de Literatura sobre as pesquisas já desenvolvidas sobre o processo de formação e atuação de monitores. A partir da leitura de diversos trabalhos, constituídos por livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam a temática da formação de monitores, selecionamos os que julgamos ser os mais importantes em função de analisarem os processos formativos dos CEFFAs, as atribuições dos monitores e

[103] O termo monitor se refere aos educadores dos Centros Familiares de Formação por Alternância.

o seu processo de formação. Portanto, a fim de compreender os objetivos e as especificidades formativos dos CEFFAs e as atribuições desejadas aos monitores nos referenciamos em Silva (2003; 2012), Sobreira e Silva (2014), Gimonet (2007), Queiroz e Silva (2008), Silva (2004; 2005), Begnamini (2003) e Gimonet (1998; 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O termo Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) é ainda recente no contexto educacional brasileiro, já que foi criado em 2005, durante o VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância (SILVA, 2012). Com os CEFFAs, se promoveu uma articulação política dos modelos educacionais que faziam uso da Pedagogia da Alternância[104].

Conforme análises de Silva (2012), as experiências das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais se destacaram no processo de articulação do movimento dos CEFFAs. Esses Centros de Formação buscam, dentre outros objetivos e aspectos, assegurar um processo de escolarização formal aos filhos de agricultores familiares, por meio da Pedagogia da Alternância. O processo de escolarização dos CEFFAs, por meio da Pedagogia da Alternância, ocorre a partir da articulação dos valores, tradições e demandas camponesas, possibilitando que os jovens filhos de agricultores familiares estudem sem ter que deixar o meio rural e suas atividades desenvolvidas com as suas famílias (SILVA, 2003). Para Silva (2003, p.11), “a alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que sucessões de sequências, visa desenvolver na formação dos educandos situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que os rodeia”. Através da Pedagogia da Alternância, há a tentativa de articular os saberes escolares com os saberes populares e oriundos das experiências dos educandos. Com a incorporação das experiências de vida dos educandos nos processos de formação é possível construir diálogos com as famílias e comunidades e contribuir com a valorização dos modos de vida das culturas dos povos do campo. Portanto, a realidade e a vida dos educandos se torna o ponto de partida do processo formativo na Pedagogia da Alternância desenvolvida nos CEFFAs (SOBREIRA; SILVA, 2014). Nesse sentido, Queiroz e Silva (2008, p.3) destacam que a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs tem o propósito de articular a “formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das

[104] Um dos objetivos da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs é alternar e articular o ambiente escolar com o mundo de vida familiar dos estudantes com o objetivo de promover reflexões para realizar uma transformação das relações conflituosas entre os sujeitos do meio escolar e do meio familiar (SILVA, 2003).

disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária". Além disso, os CEFFAs oferecem uma formação técnica em agropecuária, para que os educandos tenham uma atuação qualificada na agricultura (SILVA, 2003).

Os processos formativos dos Centros Familiares de Formação por Alternância buscam assegurar uma formação que articula diversas dimensões: da formação pessoal e comunitária; do desenvolvimento do meio nos âmbitos socioeconômicos, humano, político, dentre outros; da alternância pedagógica; e da Associação das famílias, dos profissionais e das instituições envolvidas no processo de formação (GIMONET, 2007). Para assegurar uma formação capaz de articular essas dimensões do processo de formação dos CEFFAs, é desejável que os monitores estejam engajados e em contato com a associação das famílias e com as comunidades dos educandos. Nesse contato se busca promover a formação integral dos educandos dos CEFFAs, por meio das discussões de conteúdos relacionados a aspectos humanísticos, técnicos e sociais. Essas discussões têm como finalidade promover a qualificação dos educandos dos CEFFAs, para que estes sujeitos tenham a capacidade de refletir sobre os problemas encontrados no campo. Assim, eles poderão propor ações para melhorar as condições de vida presentes no meio onde residem.

Nos interessa evidenciar neste trabalho que os processos formativos desenvolvidos pelos CEFFAs, conforme destacam Queiroz e Silva (2008), têm possibilitado aos jovens filhos de agricultores familiares um processo de escolarização e uma profissionalização técnica. Esses processos formativos buscam contribuir para a formação dos jovens agricultores do campo que historicamente sofreram inúmeras dificuldades em relação ao acesso e a permanência nos processos formais de escolarização. Nesse sentido, Queiroz e Silva (2008) destacam também que esses Centros de Formação têm possibilitado a permanência de diversos jovens no campo, produzindo em suas propriedades; atuando no movimento dos CEFFAs e/ou em outros movimentos sociais; prestando suporte técnico a outras propriedades rurais, entre outras atividades. Assim, é possível considerar que os CEFFAs, têm exercido um importante papel para a construção de uma escola diferenciada e que esteja articulada aos modos de vida das populações do campo e associada as lutas dos mais diversos movimentos sociais e sindicais.

Entretanto, apesar das inúmeras contribuições que os CEFFAs têm proporcionado aos jovens filhos de agricultores e as suas comunidades, esses Centros de Formação tem enfrentado algumas dificuldades que comprometem as suas concepções pedagógicas (QUEIROZ; SILVA, 2008). Uma dessas dificuldades, segundo Queiroz e Silva (2008), diz respeito a falta de formação superior dos seus monitores. Conforme apresentado por Silva (2005), em um estudo realizado nos CEFFAs de Minas Gerais, somente 41% dos monitores possuíamcurso superior

completo. Em estudo desenvolvido por Freitas (2015), 10 anos após, percebemos que o percentual de monitores que atuam nos CEFFAs de Minas Gerais aumentou. Em suas pesquisas, Freitas (2015) apresenta que 62,25% dos monitores de Minas Gerais já possuem formação a nível superior[105]. Contudo, ainda existem um percentual expressivo de monitores que estão exercendo a função docente nos CEFFAs sem ter tido o processo de formação inicial de professores.

A falta de formação a nível superior por um expressivo número de monitores é considerada por Queiroz e Silva (2008) como um fator que compromete as práticas desenvolvidas por esses sujeitos, principalmente em relação a compreensão por parte desses profissionais sobre os mecanismos e dinâmicas dos Centros de Formação por Alternância. Além disso, conforme análises de Silva (2005), a falta de formação superior por parte expressiva dos monitores dos CEFFAs, aliada a falta de uma formação especifica relacionada aos princípios da Pedagogia da Alternância, contribuem para a construção de representações por parte dos monitores sobre a sua atuação. Tais representações revelam uma posição central dos monitores no processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta o processo de construção coletiva dos conhecimentos, além das dificuldades por estes profissionais de articular os saberes dos educandos aos saberes escolares e técnicos durante o processo de formação. Assim, a pesquisa elaborada por Silva (2005) indica que há uma tendência entre os monitores em desenvolver práticas tradicionais, no qual o monitor é o responsável por transferir conhecimentos aos seus educandos. Além disso, Silva (2005), em suas pesquisas, destaca que os monitores não valorizam e, tão pouco, integram e articulam os conhecimentos não escolares que os educandos possuem em seu processo de formação.

Portanto, é necessário que o processo de formação dos monitores seja compatível com princípios que orientam a proposta formativa dos CEFFAs em função da complexidade da prática docente desses educadores. (BEGNAMI, 2003). Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida por Silva (2004) apresenta a complexidade da atuação profissional dos monitores dos CEFFAs. Segundo Silva (2004), os monitores são responsáveis por orientar e acompanhar os educandos em suas atividades durante o período em que eles permanecem em regime de internato nos CEFFAs.

[105] Conforme análises de Freitas (2015), dos monitores das EFAs de Minas Gerais que possuem formação a nível superior, 21,80% destes sujeitos cursaram a Licenciatura em Educação do Campo.

Para atuarem, os monitores devem articular inúmeros saberes que extrapolam os saberes acadêmicos. Para isso, se faz necessário pensar em uma formação inicial que além dos saberes acadêmicos e teóricos, abranja outros saberes que são importantes para a prática docente dos monitores dos CEFFAs. Para Tardif (2007), existem diversos saberes que devem ser articulados no processo de formação docente. Conforme análises de Tardif (2007), existem quatro saberes que devem ser articulados no processo de formação docente. São eles, os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e das experiências. Os saberes profissionais são os adquiridos no processo de formação dos professores nas licenciaturas espalhadas pelas Instituições de Ensino Superior; os saberes disciplinares são os relacionadas as disciplinas especificas das licenciaturas; os saberes curriculares são aqueles determinados pelos currículos que orientam a ação pedagógica dos professores e, por fim, os saberes da experiência são os criados a partir das experiências docentes durante o processo de formação e atuação dos professores. Entretanto, conforme análises de Gatti (2010), a maioria dos cursos de formação de professores no Brasil se debruçam, ao longo do seu processo formativo, sobre os saberes específicos dos cursos de licenciatura, ou seja, os saberes profissionais e disciplinares. Assim, observamos uma hierarquização dos saberes, já que os saberes curriculares e das experiências são pouco valorizados pelos cursos de formação de professores.

Também destacando o processo de formação e atuação dos monitores de CEFFAs, Gimonet (1998) afirma que não é desejável nestes Centros Formativos a presença do educador tradicional, no qual sua única função é ministrar as disciplinas escolares. Em uma outra pesquisa, Gimonet (1999) apresenta que as competências exigidas aos monitores dos CEFFAs são diferentes daquelas exigidas aos educadores tradicionais. Esse autor destaca quatro atribuições essenciais a prática docente dos monitores: “a) função de direção, articulação e animação; b) função educativa e formativa; c) função técnica; d) função pedagógica” (GIMONET, 1999, p.127-128). Essas atribuições reforçam ainda mais a necessidade de pensar em um processo formativo que dialogue diretamente com as demandas dos povos do campo e com os sujeitos que se vinculam aos CEFFAs, a fim de promover uma articulação dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e das experiências (TARDIF, 2007).

Especificamente sobre as atribuições dos monitores, a função de direção, articulação e animação dos CEFFAs abrange a “animação da vida associativa; a articulação dos parceiros co-formadores; a animação e acompanhamento da vida de grupo e o acompanhamento das diferentes turmas” (BEGNAMI, 2003, p.51). Sobre a animação da vida associativa, os monitores são encarregados de contribuir na articulação, no planejamento e na realização de reuniões e assembleias das associações mantenedoras e da equipe pedagógica dos CEFFAs. No

que se refere a articulação dos parceiros co-formadores, os monitores são encarregados de mobilizar e firmar parcerias com colaboradores externos aos CEFFAs, como os mestres de estágios, famílias, lideranças sindicais, dentre outros. Já sobre a animação e acompanhamento da vida e do grupo, os monitores são encarregados de coordenar e propor atividades para animar a vida em internato dos CEFFAs, para que o ambiente escolar se torne agradável e favorável para o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda atribuição, que se refere a função educativa e formativa, diz respeito a formação integral dos educandos. Para desenvolver essa atribuição, se espera que os monitores auxiliem os educandos no desenvolvimento de suas atividades dentro dos CEFFAs. Se espera também que os monitores orientem os educandos nas atividades desenvolvidas nas propriedades e comunidades, de modo que exercitem práticas coletivas, democráticas e solidárias (BEGNAMI, 2003).

A terceira atribuição, diz respeito as funções técnicas. Essas funções requerem que os monitores estejam vinculados aos projetos sociais e econômicos que os educandos dos CEFFAs desenvolvem em suas propriedades, comunidades e territórios, para que possam orientá-los de forma teórica e técnica na elaboração desses projetos (BEGNAMI, 2003).

A quarta atribuição é a função pedagógica. Essa atribuição faz alusão ao domínio das funções e dos instrumentos pedagógicos dos CEFFAs (BEGNAMI, 2003). Assim, existe a expectativa e necessidade de que os monitores consigam articular os saberes e práticas docentes aos saberes e experiências que os educandos possuem. O desenvolvimento dessa atribuição torna necessário que os monitores dominem um conjunto de instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância dos Centros Familiares de Formação por Alternância. Esses instrumentos pedagógicos, conforme pesquisas de Queiroz (2004), se referem ao Plano de Estudo; a Colocação em Comum; ao Plano de Formação; as Visitas de Estudo; ao Caderno da Realidade; ao Caderno de Acompanhamento da Alternância; as Intervenções Externas; as Visitas às Famílias dos educandos; dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa revisão de literatura, identificamos que existe uma expectativa de uma atuação polivalente pelos monitores dos CEFFAs no desenvolvimento de suas práticas docentes. Tais práticas devem ser orientadas para promover um processo de formação integral, envolvendo diálogos e envolvimento com as famílias e as comunidades dos educandos. Dessa

forma, existe a necessidade de promover uma formação de monitores capaz de contribuir para a reflexão e reconhecimento das especificidades dos CEFFAs, dos sujeitos e das comunidades que o constituem. Assim, um dos desafios do movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância é ter um processo de formação inicial que incorpore e articule as experiências e os saberes dos educandos ao longo do processo de formação.

Nesse aspecto, acreditamos que os processos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo podem contribuir para a formação dos monitores dos Centros Familiares de Formação por Alternância. Essa formação pode possibilitar uma formação mais qualificada no âmbito destes Centros de Formação, pois, as Licenciaturas em Educação do Campo promovem um processo de formação que não se restringe à docência. Conforme análises de Molina e Sá (2011, p.36), as Licenciaturas em Educação do Campo são cursos superiores direcionados a formação de educadores do campo para "uma atuação profissional que vai além da docência, que tenham condições de trabalhar também na gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno". Assim, é proposta uma formação que articule os processos educativos escolares e os processos educativos comunitários, com o objetivo de que os educadores e/ou futuros educadores articulem os conhecimentos provenientes da vida cotidiana aos conhecimentos escolares. Para realizar a articulação dos conhecimentos provenientes da vida cotidiana aos conhecimentos escolares, as Licenciaturas em Educação do Campo se organizam em regime de alternância.

A alternância das Licenciaturas em Educação do Campo é dividida entre tempo escola e tempo comunidade, a fim de contribuir para a permanência e atuação dos futuros educadores no campo. Assim, a alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo tem como objetivo proporcionar aos seus educandos uma educação de qualidade para que os mesmos possam propor soluções para os problemas vivenciados nas escolas em que atuam e nos meios em que vivem (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Logo, considerando os processos formativos das Licenciaturas em Educação do Campo e as atribuições e competências necessárias para a prática docente dos monitores dos CEFFAs, acreditamos que essas licenciaturas podem contribuir para a formação de monitores que reconheçam as dinâmicas e especificidades destes Centros de Formação. Acreditamos também, por seu modelo e proposta, que as Licenciaturas em Educação do Campo podem formar educadores capazes de valorizar e incorporar os saberes das experiências que os educandos dos CEFFAs, e suas famílias e comunidades possuem ao longo do processo de formação. Um processo de formação como esse tende a contribuir de forma significativa com as práticas docentes dos monitores dos CEFFAs.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação - Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours).

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em pedagogia da alternância:** um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAS do médio Jequitinhonha-MG. Mestrado Profissional em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia. Cruz das Almas, 2015.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Trad: Thierryde Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 168p.

GIMONET, Jean-Claude. "L'Alternance en Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'experiénce des Maisons Familiales Rurales". In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-Claude. Perfil, Estatuto e funções dos Monitores. In: __ UNEFAB**, Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento, Salvador-BA: 1999, p. 124-131.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.** Ensino Médio e Educação Profissional. Tese (Doutorado). 2004, 210 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de Queiroz; SILVA, Lourdes Helena. Formação em Alternância e desenvolvimento Rural no Brasil: as contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. **Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER),** Faro, Universidade do Algarve, 1-3. Nov. 2007 – SPER/UAlg, 2008.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena. A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da pedagogia da alternancia em Minas Gerais. In: 28ª Reunião da ANPEd, 2005, Caxambu, 2005.

SILVA, Lourdes Helena. Novos Papéis, Novas Práticas: As Representações Sociais dos Monitores das EFA's de Minas Gerais. In: Marinalva Jardim Franca; João Batista Begnami; Idalino Firmino dos Santos. (Org.). Escola Família Agrícola - Construindo Educação e Cidadania no Campo - Coleção Alternância Educativa e Desenvolvimento Local, N° 2. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004, v. 1, p. 72-76.

SILVA, Lourdes Helena. Educação Rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 31-55.

HISTÓRIA NEGRA, ESCOLA BRANCA: DIMENSÕES DA EXCLUSÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO/REPÚBLICA NO BRASIL.

Ricardo Tadeu Barbosa

Professor do Quadro Permanente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Câmpus* Pirapora.

E-mail: ricardotb.barbosa@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho perscruta os caminhos transcorridos pela Educação de negros no período compreendido entre a transição do Império para a República no Brasil (1860-1920) visando analisar as políticas de caráter educacional e suas repercussões no cenário da Educação de escravos e libertos no período assinalado. Por assim dizer, versará sobre as premissas do positivismo e seu adentramento no seio da educação formal brasileira durante a primeira República. Assim, procurar-se-á entender o momento histórico em que tal corrente de pensamento se ancorou, assim como suas especificidades conjunturais e estruturais na tentativa de se entender e contrapor suas permanências e rupturas na contemporaneidade, contextualizando sempre as condições em que o negro se inseriu/insere na conjuntura educacional brasileira. Cumpre salientar que esta proposta de trabalho está alinhada com o caminho metodológico de caráter qualitativo e, mais precisamente, as Pesquisas Documental e Bibliográfica, que exigem do pesquisador envergaduras criativas e reflexivas, não somente no âmbito de seus problemas de pesquisa, mas, sobretudo, na constituição e construção dialógica entre a especificidade do objeto investigado e seus contextos sociais e políticos. A sustentação teórica deste estudo estará pautada na perspectiva de se sopesar as desigualdades raciais como um dado importante da realidade brasileira e como um subproduto das relações históricas e sociais. Os resultados destacam o entendimento de que construção da identidade e corporeidade negras ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, e que a diversidade étnico-cultural é um dos caminhos que possibilitam o diálogo na busca da superação do preconceito racial.

Palavras-Chave: História da Educação. Educação étnico-racial. Brasil: Império/República. Antirracismo.

01- INTRODUÇÃO

Neste estudo, propõe-se uma reflexão que analise o pensamento educacional brasileiro, mais precisamente no período de 1860-1920, e que perscrute a inserção do negro na esfera da

Instrução Pública Nacional no propósito de se fazer emergir, mesmo que parcialmente, as nuances, limites, desafios e alcances da escolarização de negros no Brasil no tempo histórico acima assinalado.

Analisar-se-ão ainda, as premissas do positivismo e seu adentramento no seio da educação formal brasileira durante a primeira República. Nesse sentido, procurar-se-á entender o momento histórico em que tal corrente de pensamento se ancorou, assim como suas especificidades conjunturais e estruturais na tentativa de se entender e contrapor suas permanências e rupturas na contemporaneidade, contextualizando sempre as condições em que o negro se inseriu na conjuntura educacional brasileira.

Com base nas discussões acima citadas, serão oferecidos alguns apontamentos que focalizarão a Educação antirracista como proposta de superação do racismo na nossa sociedade e uma análise do suporte que a Educação, pautada no campo das regulações de interação, pode contribuir como ações sociais que levem em conta o respeito e a diversidade étnico-cultural na perspectiva da opção e da defesa da igualdade racial.

02- CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO DE NEGROS NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO PARA REPÚBLICA NO BRASIL: SISTEMAS DE EXCLUSÃO RENOVADOS.

O período que marcou a transição do Império para a República no Brasil foi marcado pela crise do antigo sistema escravista e veio a ressoar em praticamente em toda a dinâmica social da época. Nesse sentido, com a chegada da Lei do Ventre Livre (1871) e, posteriormente, com a Lei Áurea (1888), abrolharia no âmbito das elites uma nova inquietação que seria os novos espaços e ocupações desses negros alforriados. Assim sendo, e em moldes positivistas de pensamentos racionalistas, a Educação passaria a ser encarada como a mais viável solução para uma sociedade que se quer o progresso e a ordem.

Torna-se necessário esclarecer, porém, que a visão idealista da Educação não surgiu de reivindicações das camadas populares da sociedade brasileira, mas, fundamentalmente das nossas elites, sob influências europeias, com o objetivo de delinear o Brasil nos rumos e nos preceitos do mundo capitalista moderno.

Em contraposição ao ideário das elites, que se configurou em conceber a Educação do final do século XIX no Brasil, principalmente, em seu aspecto utilitário106, a Educação de negros (escravos ou libertos) passou também a se caracterizar como temor pelas elites escravocratas. Segundo Waish (1830, apud MORR, 1972, P. 62), "a alfabetização dos escravos, não era, em geral, desejada por seus proprietários. Talvez acreditassem que eles fariam mau uso dela". A partir da aprovação da Lei Eusébio de Queirós, em 4 de setembro de 1850, (proibição do tráfico negreiro), e da promulgação de outras leis como a do Ventre Livre (1871)107 e a Lei dos Sexagenários (1885)108, e mesmo que as referidas leis tenham sido mais teóricas do que prática, a verdade é que a população negra e mulata já se denotava superior em número conforme amostragem da época. Nas palavras de Hebe Maria Mattos de Castro:

> a população livre pobre, em sua maior parte identificada como mestiça pelos recenseamentos da época, tornava-se majoritária durante o século XIX, principalmente por causa da libertação, por fórmulas diversas, de escravos e seus descendentes . (CASTRO, 1989, p. 90)

Com a proibição do tráfico atlântico de africanos, em 1850, somente o ventre das mulheres escravas perdurava a inserir novos trabalhadores cativos no Brasil. Libertar o ventre denotaria em romper com a última fonte de renovação da própria escravidão, que por sua vez, passaria a agonizar até sucumbir. Segundo o jurisconsulto e historiador Perdigão de Malheiros, defensor intransigente da Lei do Ventre Livre:

> Para se obter a extinção completa da escravidão, é preciso atacá-la no seu reduto, que entre nós não é hoje senão o nascimento. Cumpre, portanto, declarar que são livres

---

[106] Na concepção das elites agrárias e também dos positivistas na transição Império/República no Brasil, oferecer instrução a escravos e libertos, assim como, ensiná-los a ler e a escrever, era uma forma de torná-los úteis à pátria brasileira. Tendiam a pensar que, ao aprenderem a ler e a escrever, os escravos e libertos poderiam se rebelar contra seus proprietários e até mesmo contra a ordem social que lhes conferia a situação de oprimidos. Nessa perspectiva, temia-se por motins que se acentuavam, principalmente, na província do Rio de Janeiro. Cf. FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Ed. USF, 2002. (Estudos CDAPH. Historiografia)

[107] LEI Nº 2040 de 28.09.1871 – A Lei do Ventre Livre dizia que, os filhos de mulheres escravas, que nasceram a partir da aprovação da medida, estariam livres do regime escravista. Entretanto, eles permaneceriam sob custódia do dono até completar 21 anos de idade. A lei também determinou que os filhos dos escravos permaneceriam sob custódia do dono até completarem 21 anos de idade. Cf. OLIVEIRA, Ana Guerra Ribeiro de; SALGADO, Karine. **Pena, papel e grilhões**: o sinuoso caminho até a aprovação da lei do ventre livre. 2016. Faculdade de Direito. UFMG, Belo Horizonte. 160 f. Dissertação (mestrado).

108 Também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, a Lei dos Sexagenários, previa liberdade aos sujeitos escravizados que tivessem mais de sessenta anos de idade e estabelece também normas para libertação gradual dos cativos, mediante indenização. O objetivo, contudo, era conter os abolicionistas mais radicais. Mesmo assim a lei não atinge sua principal proposta e o movimento abolicionista ganha cada vez mais força no final do século XIX. Cf. MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. Campinas, (SP): Ed. da Unicamp, 1999.

> todos que nascerem de certa data em diante [...] esta emancipação do ventre, esta liberdade dos filhos, importa a grande justiça da revogação do odioso e injustificável bárbaro princípio mantenedor da perpetuidade da escravidão, o celebre partus sequitur ventrem deve ser a pedra angular da reforma. (MALHEIROS, 1976 [1867], p. 156)

A partir desse quadro conjuntural que o Estado Imperial se mostrou a se inquietar com a instrução do "povo" e se motivou para a construção de um plano nacional de Educação (há que se pontuar que até aquele momento a responsabilidade pelo ensino das primeiras letras era atributo das províncias). Nesse direcionamento, destaca-se que ao governo imperial era cabido o ensino em seus vários níveis na cidade do Rio de Janeiro (sede da corte) e o ensino superior em todo o Império Nacional.

De acordo com a Lei Nº 1, de 4 de janeiro de 1837, que versa sobre a instrução primária, sancionada pelo presidente da Província do Rio de Janeiro, Paulino Jose de Souza:

> Art. 3º São proibidos de frequentar as escolas as escolas públicas:
> 1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas.
> 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Nessa perspectiva, nota-se que as províncias gozavam de autonomia para, a partir de leis próprias, selecionar o público que receberia as primeiras letras. O caso da província do Rio de Janeiro é somente um dos mais comuns exemplos de como o escravo, o liberto, o negro e o mestiço estavam alijados do processo de instrução primária, assim como desprovidos ao acesso de políticas públicas que pudessem garantir minimamente ascensão à condição de cidadania. Nas palavras de Ana Maria Freire:

> Assim, como esta 'coerência', a nossa sociedade estava perpetuando o elitismo, o autoritarismo, a discriminação – perversos e injustos – que, interditando corpos e negando direitos para proveito próprio, justificativa que a cor de suas peles indicava inferioridade intrínseca, proibindo-os de lerem e escreverem. (FREIRE, 1993, p. 53)

No contexto do antagonismo de opiniões que pautaram as discussões que deram origem ao Parecer enviado à análise da Câmara de Deputados em 1870 acerca do debate sobre a instrução elementar para as crianças que viessem a nascer após a vigência da Lei do Ventre Livre, havia duas principais divergências. Posto que as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 passariam a ser consideradas livres. No entanto, fora estabelecido que elas deveriam permanecer aos cuidados dos senhores de suas mães até alcançarem oito anos de idade. A partir de então o senhor optaria em ficar com o jovem até os 21 anos ou o adjudicaria ao Império. Sobre essas questões, Marcos Vinicius da Fonseca assinala que:

> Quanto às crianças permanecessem sob a posse dos senhores, a Lei preconizava que deveriam ser somente criadas. As que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas a instituições que se tornariam responsáveis por sua criação e educação. Portanto, a distinção entre criação e educação isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como no regime de escravidão, devendo ser, portanto, educadas. (FONSECA, 2001, p. 15)

As disputas políticas em torno da pasta que assumiria a responsabilidade da Educação de negros, ingênuos109 ou libertos, permeou o cenário institucional logo após a aprovação da Lei do Ventre Livre. Como o Ministério da Agricultura abarcava maiores recursos e importância no cenário de poder imperial, principalmente em relação à parca estrutura educacional que o Império reunia, coube a ele a responsabilidade de educar os filhos de escravas assim que eles completassem oito anos de idade, como havia sido arregimentado em forma de lei. Num acordo estabelecido entre o Ministério da Agricultura e Francisco Parentes110, lê-se:

> educará física, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871 [...]; promoverá, outrossim, a educação moral e religiosa dos adultos. (Contrato, 1874).

Em 1888, ano que a escravidão se tornara oficialmente abolida, a questão dos ingênuos se fundia com a situação das crianças desprotegidas do aparelho estatal, muito próxima àquela encontrada antes mesmo da Lei do Ventre Livre111. A grande questão que abarca esse fenômeno diz respeito ao fato de os senhores ambicionarem "educar" crianças órfãs do que crianças nascidas livres, como alternativa eficaz de solução da escassez de mão de obra que há muito já se fazia perceber nos interiores das casas-grandes e das senzalas, conforme podemos perceber em um Parecer expedido em meados de 1888, portanto, pós-abolição da escravatura no Brasil.

> Tendo sido extinta a escravidão no Brasil pelo Decr. N.º 3353 de 13 de Maio Ultimo, é manifesto que a obrigação que estejam sujeitos os ingênuos, de prestar serviços aos senhores dos respectivos pais, segundo o disposto no art. 4º da Lei n.º 3270 de 28 de 7bro. de 1885, e como por semelhante circunstância os ditos ingênuos tenham caído

---

[109] Este termo está contido na primeira Constituição Brasileira (1824), em seu artigo 6º: "São cidadãos brasileiros os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos." Ele figura no decorrer de todo período imperial brasileiro, denotando o cidadão nascido livre e que sempre foi livre e é um conceito que parece ter sido herdado do direito romano. (Cf. FONSECA, 2000).

[110] Agrônomo que recebeu recebera do governo imperial quatro fazendas para servirem de asilo agrícola e escolar para a educação de ingênuos e libertos na província do Piauí.

[111] Ver: MARTINEZ, Alessandra Frota. **Educar e instruir**: a instrução popular na corte imperial – 1870 a 1889. Niterói: UFF, Departamento de História, Dissertação de Mestrado, 1997.

> no domínio do direito comum, recomendo ao tutor nomeado, que crie e eduque os seus pupilos, como pessoas livres, observando os preceitos da Ord, L.º 1º Tit. 88 e mais legislação em vigor, isto é, pondo-o a aprender a ler e escrever, sendo possível, mandando ensinar-lhe ofício mecânico, ou prendas domésticas, conforme o sexo, por cuja habilidade possam futuramente adquirir os meios de subsistência, fazendo casar as do sexo feminino e contratando-os a ganhar salário com pessoas suficientes, mediante aprovação deste Juízo, sob condição de recolher trimensalmente na Coletoria o produto do que perceberem, sob título d'emprestimo dado ao Governo, conforme as leis em vigor, á fim de formar seu pecúlio, que lhes possa prestar utilidade, quando se emancipem, tratando-os, em suma, como um bom pai trataria os seus filhos. Esta regra deverá prevalecer na tutoria e curadoria dos ingênuos menores, órfãos, e por isso aqui consigno, mandado que seja intimado ao tutor para seu fiel cumprimento. (Ytú, 11 de junho de 1888, Apud Alaniz: 1997, p. 51)

Nesse cenário, a educação voltada para a população negra, escrava ou liberta, baseou-se entre o imperativo de manumitir os escravos e, ao mesmo tempo, docificá-los, fazê-los aptos às necessidades do mundo moderno e torná-los adequados e aprazíveis à lógica do trabalho livre e assalariado. Na acepção do Deputado Tavares Bastos, (1870):

> emancipar e instruir é a fórmula dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de offerecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo da instrucção. O que reservais para suster as forças productoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem duvida a mais poderosa das machinas de trabalho (BASTOS, 1870, apud SCHELBAUER, 1998, p. 49).

Como vimos, o final do século XIX no Brasil foi permeado por inúmeras altercações acerca do ideário de libertação da escravidão, assim como, dos caminhos apontados pela modernidade que despertavam desejos de se construir uma nação112 "civilizada", inspirada nos moldes liberais europeu e estadunidense e, como peça central nesse rearranjo conservador, a necessidade da criação de um sistema de educação/instrução escolar no sentido de dar ao tecido social brasileiro uma liga de modernidade e emancipação republicana. Nesse particular, a análise de Surya Barros nos parece assaz elucidativa. Para ela, a educação pensada para a população de negros, escravos e libertos, era vista como:

> uma educação para o trabalho, para a liberdade, para a construção da nação, em que o acesso à escola por essa camada pode ser visto como emblemático das mudanças que os discursos apresentavam como necessárias. O temor em relação a uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho – o trabalho livre – fazia parte dos debates referentes à questão da mão-de-obra. Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação? Um dos meios aventados para a inclusão no mundo do trabalho livre seria a escolarização dos futuros ex-escravos, já que a escola era vista então como local de disciplinarização de corpos e mentes. Lendo mais profundamente o debate, podemos perceber que uma

[112] Cf. HOBSBAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

> preocupação dos homens do período era: como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção? (BARROS, 2005, p. 80-81)

Em meio a esse cenário de restrições e impedimentos à Educação de escravos e libertos durante praticamente todo o período imperial e boa parte da Primeira República no Brasil, estudos atuais revelam a resistência destes grupos de excluídos dos sistemas oficiais de ensino e indicam formas alternativas de acesso à escolarização da população negra pelo menos desde o início do Segundo Reinado113, principalmente, na província de São Paulo.

No caso da Província de Minas Gerais, Marcus Vinícius Fonseca, em pesquisas realizadas no Arquivo Público Mineiro (APM), não há dúvidas quanto ao registro efetivo de negros no espaço escolar novecentista, não havendo evidências, porém, se se tratava de escolarização pública ou privada. Em análises de documentação, principalmente advindas de listas de presença de alunos em dias de aula, salienta que:

> a documentação apresenta alguns dados bastante interessantes sobre a diversidade racial no espaço escolar e aponta para uma presença significativa de crianças negras, chegando mesmo a ser numericamente superior à de crianças brancas. Quando contrapomos estes dados às informações sobre população, percebemos uma tendência do público da escola acompanhar as características da população, ou seja, a escola parece ser tão diversificada como a própria sociedade mineira do século XIX. Porém é preciso considerar que os dados contidos nas listas de professores servem muito mais para demonstrar a pertinência do problema que levantamos que efetivamente para respondê-lo. Diante do pequeno número de listas que contêm a condição racial dos alunos, não é possível extrair uma afirmação conclusiva sobre o perfil racial das escolas, podemos apenas constatar que se tratava de um espaço diversificado. (FONSECA, 2006, p- 79).

Em análise sobre a conjuntura histórica, social e política que marcou a transição do Império para a República no Brasil, focando principalmente o olhar sobre os libertos, José Murilo de Carvalho aponta que:

> no Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros dirigiram-se às cidades, como o Rio de Janeiro, onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. Onde havia dinamismo econômico provocado pela expansão do café, como em

---

[113] Talvez o melhor exemplo acerca da escolarização de negros no período seja o de Maria Firmina do Reis. Nascida em 11 de outubro de 1825 no município de Guimarães, MA, concorreu em 1847 à cadeira de Instrução Primária nessa localidade e, sendo aprovada, onde exerceu a profissão de professora de Primeiras Letras, de 1847 a 1881. Enfrentou a barreira dos preconceitos e publicou, em 1859, o romance Úrsula, considerado o primeiro romance abolicionista do Brasil e um dos primeiros escritos produzidos por uma mulher brasileira. Cf. Alfredo, Souza Dorea. Maria Firmina dos Reis, negra memória do Maranhão. Cadernos do Ceas. Salvador da Bahia, 1995.

> São Paulo, os novos empregos, tanto na agricultura como na indústria, foram ocupados pelos milhares de imigrantes italianos que o governo atraía para o país. Lá, os ex-escravos foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos. As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social. (CARVALHO, 2002, P. 52)

Em termos gerais, pode-se dizer que a educação foi capítulo recursivo dentre os positivistas que trataram de perpetrar intransigentemente a sua defesa na formação educacional e humana. No Brasil não foi diferente. No início da República brasileira os positivistas advogavam a ideia da construção de uma sociedade por meio de uma nova substância social e política. Esse novo pensar incluía uma reforma educacional estruturada na formação moral e do caráter, que deveriam ser perpassados já nos primeiros anos de escolarização. A família, segundo os positivistas, era incumbida (em especial às mulheres, como primeiras educadoras) a empreitada de impetrar e alargar as elementares manifestações de sociabilidade nas crianças e de difundir as primeiras manifestações de tolerância, justiça, amenidade e altruísmo em detrimento da ignorância e do preciosismo monárquico, que com certa constância, eram assinalados pelos positivistas como o motivo básico dos problemas existenciais humanos.

Na perspectiva de se materializar uma sociedade baseada no ideário positivista, coube ao Estado brasileiro a missão de manter e conservar a ordem pública em nome do progresso e de abolir dos currículos ambientes que embutiam a concepção cristã. Não obstante, tratou-se de se consolidar ensinamentos que difundissem os princípios de cidadania patriótica e nacionalismo cívico, na orientação de se edificar um arquétipo de educação pautado em disciplinas e conteúdos que aquilatassem as minúcias morais na perspectiva de se constituir o amor à pátria e os bens e valores da ética positivista. Por assim dizer, a República recém-proclamada no Brasil e baseada nos arquétipos do pensamento liberal de cunho positivista, concentrou na educação a formação de diferentes mentalidades, embutindo no imaginário coletivo, político e social da sociedade novos padrões morais, éticos e estéticos. Em análise acerca das correspondências, similitudes e divergências entre o Congresso Constituinte Republicano de 1890-1891, a educação escolar e o movimento liberal que já se adiantara no Brasil, conclui Carlos Roberto Jamil Cury que:

> o discurso federalista atendeu às pretensões hegemônicas dos grupos oligárquicos cafeicultores e cacaueiros quanto a “Estado mínimo” e laissez-faire;
> o governo provisório também tomou iniciativas mais condizentes com um perfil intervencionista, [...];
> a Constituinte teve um perfil mais próximo das tendências norte-americanas em matéria constitucional, embora contasse com a presença positivista;

> após a promulgação da Constituição, o perfil do liberalismo e do "Estado mínimo" passa a ser lei, mas dentro de um pragmatismo elitista e excludente dos grupos oligárquicos no poder. (CURY, 2005, p. 79)

Na acepção de Marta Carvalho (1989) a escola adquire papel primordial na formação do imaginário social e das mentalidades coletivas da República recentemente proclamada, perpassando o ideário das elites cafeeiras de São Paulo, baseada nas concepções de uma sociedade "branca", fundamentada na estratificação social e muito bem alicerçada na diferenciação entre direitos e deveres civis. Desse modo, a instituição escolar atrai para si a função de integrar, despertar e difundir no imigrante a formação do nacionalismo e patriotismo brasileiro, além incutir a sua disciplinarização no incipiente mundo do trabalho da modernidade tardia a qual o país almejava se inserir.

> Através da difusão da instrução pública elementar e a criação de um sistema nacional de ensino, acreditava-se que se efetivaria a instrução necessária à formação do cidadão eleitor e integração do imigrante à nação, como pressuposto para a consolidação do regime político que levaria a efeito, juntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira. (SCHELBAUER, 1997, p. 61).

Os estigmas direcionados à população negra no Brasil não diminuíram após a abolição da escravatura. Na realidade, no pensamento das elites brasileiras do período assinalado não havia lugar para o liberto que, não ocasionalmente, estava deixando as lavouras de café em substituição aos imigrantes que, segundo essas mesmas elites (agrárias e conservadoras), tinham na ideologia do branqueamento a construção da unidade nacional (Munanga, 1999). Na acepção do pensamento ideológico do branqueamento, era imperativo que o liberto entrasse em contato com o homem "branco" na iminência de perder aos poucos suas particularidades físicas, biológicas e culturais negras, como denota o documento a seguir:

> Os místicos conservarão só metade, ou menos, do cunho africano; sua cor he menos preta, cabellos menos crespos e lanudos, os bicos e nariz menos grossos e chatos, etc. Se elles se unem depois á casta branca, os segundos místicos tem já menos da cor baça, etc. Se ainda a terceira geração se faz branca, o cunho africano perde-se totalmente, e a cor he a mesma que a dos brancos; ás vezes inda mais clara; só nos cabellos he que se divisa huma leve oposição pra se encresparem. (RAMOS, 1942, p. 18-19)

Não obstante, e seguindo essa lógica de pensamento estigmatizado alicerçado na depreciação e controle de práticas culturais de raízes negras, o Estado brasileiro passa a acossar o candomblé e a capoeira, camuflando, dessa maneira, a que talvez seja a maior riqueza cultural do nosso povo, ou seja, a nossa miscigenação. Nesse pormenor:

> os movimentos étnicos, inclusive dos negros, devem sucumbir. A construção da identidade nacional apaga as especificidades das raças. [...] O mito da democracia

> racial servia para encobrir os conflitos interétnicos e fazia com que todos se sentissem nacionais (AMADO, 1995, p.38, apud PEREIRA, 1999, p. 17).

A substituição do trabalho compulsório indígena pelo africano no Brasil foi baseada na possibilidade de ganhos econômicos com a diáspora negra114. Por assim dizer, o passado escravocrata brasileiro, principalmente no que tange à família patriarcal no nordeste açucareiro, foi teorizado por Gilberto Freyre na obra Casa Grande & Senzala como uma "confraternização nos trópicos". As teses de Freyre foram analisadas pelo antropólogo Kabengele Munanga, que aponta a criação do mito da democracia racial tem uma profunda penetração na construção e no consequente alargamento do racismo em nossa sociedade. Para ele:

> O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem um penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2005, p. 89)

A perspectiva do debate aqui proposto destaca que a construção da identidade é um processo histórico e que os mecanismos hegemônicos de reprodução simbólica estigmatizam a população afro-brasileira e obstaculiza a formação de identidades positivas do negro. Pierre Bourdieu assinala que:

> abolir o estigma realmente [...] implicaria que se destruíssem aos próprios fundamentos do jogo que, ao produzir o estigma, gera a procura de uma reabilitação baseada na auto-afirmação exclusiva que está na própria origem do estigma, e que se façam desaparecer os mecanismos por meio dos quais se exerce a dominação simbólica e, ao mesmo tempo, os fundamentos subjetivos e objetivos da reivindicação da diferença por ela gerados. (BOURDIEU, 2009, p.127)

A identidade negra surge da dinâmica conflituosa entre a visão dominante eurocêntrica, que nega os referenciais negros, e a busca pela valorização desses referenciais por esse segmento da população. Ou seja, de um sentimento de perda, negação, constrói-se uma autoimagem positiva e altiva da pessoa negra. É uma resposta política à situação de opressão na qual a população negra, descendente de africanos escravizados, se encontrou ao longo da história do Brasil. Na formação das identidades negras no Brasil, Luiz Alberto Oliveira

---

[114] (Cf.) RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa:** escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 420p.

Gonçalves, assinala a importância da educação como estratégia de luta e resistência da população negra no Brasil.

> No ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por consequinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura do seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2003, p. 337)

03- APONTAMENTOS PARA UMA CONCLUSÃO E POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O discurso atualmente utilizado pelos sistemas de ensino é o da diversidade. No entanto, como pensar em políticas heterogênicas se o pressuposto dominante é que todos em abstrato são iguais? Historicamente, para os sistemas escolares, nunca houve diversidade nem racismo na Educação. Sempre todos foram tratados igualitariamente. O que se faz necessário questionar é se essas concepções de igualdade e democracia são realmente abrangentes e inclusivas. Nessa perspectiva, cabe aos educadores a tarefa de não se limitarem a aceitar acriticamente essas proposições que, normalmente, vêm de cima pra baixo. Tratando da reprodução do racismo no cotidiano escolar, o antropólogo Kabengele Munanga entende que:

> Alguns dentre nós – professores e educadores – não receberam o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação delas resultadas colocam quotidianamente em nossas vidas profissionais. Essa falta de preparo, que devemos considerar como o reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, não podemos esquecer que somos fruto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, op. cit., p. 15)

O racismo presente no cotidiano escolar deve ser enfrentado pedagógico e transversalmente, de forma que possibilite um diálogo inter e intra-cultural na construção de processos educativos em todos os segmentos institucionais. A Educação deve ser vista como uma relação complexa em que todos os setores institucionais atuem na formação de cidadãos plenos. Essas indicações apontam para a necessidade de construção de um projeto pedagógico aberto à diversidade cultural humana e sua pluralidade e riqueza. Não obstante, tal abertura implica num reexame dos processos produtivos da diversidade cultural brasileira, suas tensões e contradições. Partimos do pressuposto de que é necessário construir uma abordagem trans-cultural-dialógico-crítica na educação. Essa abordagem deverá relativizar os lugares culturais

de origem dos sujeitos a fim de desenvolver um efetivo diálogo com os seres humanos em formação. Ademais, a Educação lida com sujeitos concretos e ela é um elo que nos liga com o mundo social, natural e cultural. Entretanto, esta relação tem se mostrado fragmentada de tal modo que cada fenômeno observado ou vivido é entendido e percebido como fato isolado. Isso significa dizer que não há um único sentido para todas as coisas, mas sim uma rede de relações que lhes dão sentido ou significado. Por assim dizer, salienta-se que a opção da construção de relações sociais pautadas na ética e nos princípios de uma educação cidadã passa, necessariamente, pela compreensão de que os sujeitos presentes na relação educativa vêm de diferentes contextos socioculturais e são portadores de diversas singularidades e visões de mundo. Portanto, articular a perspectiva de uma Educação Cidadã com a transversalidade da diversidade racial significa ir além de uma mudança conceitual ou uma possibilidade teórica, mas, sobretudo, uma postura política e pedagógica. Nesse direcionamento, Nilma Lino Gomes aponta que para se estabelecer uma escola verdadeiramente democrática torna-se necessário instituir relações socioculturais com as diferenças. Para ela:

> Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã. (GOMES, 2001, p. 91).

A educação e a história se constroem nas interações do cotidiano. Nesse sentido, conhecer os mecanismos de dominação simbólicos e concretos que estão presente no nosso cotidiano pode ser um dos caminhos para a promoção uma política educacional que leve em conta os grupos social e historicamente discriminados. Para isso, é preciso contar com professores bem informados sobre as relações entre racismo, discriminação e exclusão assim como sobre as diferentes formas através das quais essas questões se manifestam no cotidiano escolar. Tradicionalmente, entretanto, a formação europeizante que o professor recebeu contribui para que um tema como racismo passe ao largo do planejamento curricular e se restrinja a datas e comemorações cívicas que não trazem verdadeiramente o debate para o âmbito da formação dos sujeitos. Dessa maneira, a instituição escolar não só deixa de se constituir num espaço privilegiado para debater a existência dos preconceitos raciais em nosso país, como também deixa de proporcionar o desenvolvimento de ações para que os alunos que pertencem a grupos historicamente submetidos se (re)conheçam na diversidade da sua identidade social e coletiva.

Ao pautar o debate sobre a cultura negra, não podemos nos esquecer de denunciar a o cotidiano racista presente na nossa sociedade. As pesquisas e estudos educacionais em que se arrole o debate acerca de uma educação verdadeiramente inclusiva e cidadã têm o compromisso de incluir o debate da política étnico-racial. A ausência dessa discussão pode nos conduzir a um debate despolitizado e socialmente descomprometido. Entretanto, a restrição desse debate aos efeitos nefastos do racismo também sugerem uma desconstrução de sentido ao se fazer pesquisa. Assim, torna-se imperativo perceber os mecanismos sobre os quais os negros e negras expressam seus sentimentos e percepções de mundo, resgatando nesse viés, a ancestralidade e oralidade da cultura negra africana e suas relações com o mundo. Em tempos de globalização, em que de fato o que está sendo mundializado é a miséria das relações humanas e sociais, não há como educadores continuarem ausentes do debate das violências e o drama das exclusões impostas ao povo africano e a seus descendentes.

04- REFERÊNCIAS

ALANIZ, Anna Gicellece Garcia. Ingênuos e libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição: 1871-1895. Campinas: CMU-UNICAMP, 1997.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação: Unesco, 2005, p. 79-92.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. Cativeiro e liberdade. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

CONTRATO entre o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e o Agrônomo Francisco Parentes para fundação de um estabelecimento rural na provincial do Piauí, compreendendo as fazendas nacionais pertencentes ao departamento de Nazareth. In: MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Terceira sessão da decimal quinta legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, José Fernandes da Costa Pereira Júnior. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar.; CHIZZOTTI, Antonio. A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-80.

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius da; et al. Negro e

educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2001.

_____. O perfil racial das escolas mineiras no século XIX. In: Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.8) (dezembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006, p. 72-97.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar de ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até Severinas. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 325-346.

MALHEIROS, Perdigão. A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico e social. Petrópolis; Brasília: Vozes; Instituto Nacional do Livro, [1867] 1976.

MUNANGA. Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO, T. A Q. R. et. all. Memória da educação. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e educação do negro: ênfase na identidade. Cadernos de pesquisa, São Paulo: FCC, nª 86, agost., 1993.

RAMOS, Arthur. Aculturação Negra no Brasil. São Paulo: Nacional, 1942.

SCHELBAUER, Analete Regina. Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1997.

O CORPO NEGRO DISCENTE – A MEMÓRIA DA DOR DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE DO SER

Eliane Almeida de Souza e Cruz

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/GPMC- Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais

hexlili@hotmail.com

RESUMO

Essa comunicação é fruto da conclusão de um trabalho de pesquisa realizado no IFRJ-SG que buscou um tratamento teórico-metodológico – da materialidade de relatos (entrevistas e questionários) da memória da dor de corpos negros de um determinado grupo de discentes. São frases, palavras e olhares que pudemos compreender que o racismo transborda efeitos invisíveis que provoca um sentimento de dor, que denominei de memória da dor. A intenção de análise é apresentar uma reflexão sobre os constructos epistêmicos de negação do corpo negro (não ser humano) e um fetichismo ao corpo branco (ser humano) que se constituem como elementos da sedimentação de um racismo à brasileira, que corrobora como um instrumento ideológico da violência tanto física quanto simbólica na população negra, e que geram problemas psicossociais (SOUZA, 1983). Esses constructos epistêmicos para a negação do corpo negro e um fetichismo ao corpo branco são elementos fundamentais para a Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2010). Assim, a desconstrução dessa negação, através de ações pedagógicas Decoloniais (WALSH, 2006; 2009), possibilitam novas identidades e de uma autoestima desse corpo negro no ambiente escolar e no cotidiano dos espaços sociais; além, de novas perspectivas epistêmicas e de positividade da História da África, da Cultura Africana e Afro-Brasileira (Lei 10.639/03).

Palavras-chave: Corpo Negro. Racismo. Lei nº 10.639/03. Colonialidade. Memória da dor.

> Se alguém falar "aquele escurinho" ou coisa do tipo, vão ouvir um enorme discurso, e que a conscientização seja feita massivamente, para que não se naturalize o racismo. (Entrevistado/alunx 2)

O propósito desse texto foi o de refletir sobre a construção da negação do corpo negro, em sua dimensão ontológica, histórica, social e cultural; e que possa contribuir para que alunxs, professorxs e a Comunidade Escolar desconstruam a ideia de que existe um grupo social e cultural que é superior e outro inferior, respectivamente, por conta de seus aspectos étnico-raciais, principalmente, em relação aos africanos ou aos nativos de áreas dominadas após o

século XV. Acrescentando a essas informações a compreensão do quanto à negação e invisibilização que tanto contribui para uma "dor psicossocial" 115. Dor é um fenômeno sensitivo de lesão dos tecidos, funciona como um mecanismo de defesa a esse tecido lesado, já dor psicossocial provocada no corpo negro que sofre racismo, está além de uma uma sensação ou da defesa do tecido corpóreo; ela é um mecanismo de uma inculcação de que é "sub-gente", da busca do Ideal de Ego116 para ser aceito como cidadão "eu sinto o problema racial como uma ferida. É uma coisa que penso e sinto todo tempo. É um negócio que não cicatriza nunca" (Souza,1983). O racismo provoca uma divisão da sociedade onde, de um lado existem os dominantes, letradas e de outro lado, as classes subordinadas, ou seja, a primeira coisa que o negro/ negra aprende e apreende, "é ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites" (Fanon, 1968), por certo, se determina a cada grupo, o seu papel social, o seu "lugar"117 na estrutura socioeconômica e política.

A legitimidade mitológica e científica do racismo, nas áreas onde houve a escravidão negra, provocou/a naquelas/es que possuem mais melanina na sua epiderme, o seu lugar na sociedade, "a escravidão produziu efeitos sobre o território negro, que afetou sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo social" (Nogueira,1998), passou a corroborar ações de violência ao corpo negro, tanto no âmbito escolar quanto o seu desdobramento no cotidiano. Essa escrita, também está em consonância com a "escrevivência"118 de Souza (1983) e dos relatos por parte do corpo discente pesquisado, a autora nos faz compreender como a negação do território negro, na sua dimensão ontológica onde "Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas,

---

[115]Segundo a Sociedade Brasileira de Estudo da Dor, a dor significa: experiência sensitiva e emocional desagradável associada ou relacionada a lesão real ou potencial dos tecidos. Disponível em: http://www.sbed.org.br/materias.php?cd_secao=76. Acesso em: 21 de jun. 2016.

[116]O Ideal de Ego representa uma identificação positiva em relação ao outro. http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/40593/o-ideal-de-ego. Nesse estudo, o ideal de ego representa uma identificação positiva do "[para] o negro, há apenas um destino. E ele é branco" (FANON, 2008, p.28)

[117] O conceito de *lugar* pela Geografia Tradicional estava associado à uma abordagem descritiva de uma região e da paisagem geográfica. A partir dos anos 70, a Geografia Humanística e Geografia Crítica tem à ideia de que o lugar é uma inter-relação entre o ser humano e seu ambiente. Para Santos (1988), o geógrafo está condenado a errar em suas análises, se somente considera o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos. Assim, compreendemos que um *corpo/território* ocupa um lugar dialeticamente imbricado nas relações sociais, econômicas, políticas e seu ambiente.

[118] Conceito desenvolvido pela escritora e professora Conceição Evaristo, que consiste na escrita a partir das experiências que o autor obtém ao longo de sua vida.

submetida às exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas (...) de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades"119. Houve um massacre do território negro ontológico,120 a partir de um racismo mitológico e científico, e, tem um custo emocional da negação de sua identidade histórico-existencial do território negro.

Assim, através de questionário aplicado a um grupo de ex-alunas/os do Colégio Estadual Nilo Peçanha (SG/RJ), usamos esse instrumento com a finalidade de conhecer um pouco das/dos entrevistadas/os, e, também, obter respostas a questões Goode e Hatt (1977) que pudessem nos auxiliar no desenvolvimento deste trabalho com o objetivo de perceber como foi imputado a elas/es uma afirmativa que negasse a sua condição de ser do corpo negro, do racismo e das situações do racismo, no cotidiano dessxs alunxs e como se comportaram diante dessas situações. Além de apresentar algumas práticas pedagógicas que contribuíram para fomentar uma outra lógica, a Decolonial, Quijano (2010), Castro-Gómez (2005), Maldonado-Torres (2010), Dussel (2005), Mignolo (1996), Walsh (2006; 2009), Santos (2010), são ações do desmonte de uma hegemonia de um racismo epistêmico121. Essas ações que fizemos, auxiliam a compreensão dos caminhos da criação do racismo (Mitológico e Científico) para a inferiorização do negro, tanto na sociedade brasileira quanto no pensamento mundial. O pensamento Decolonial possibilita visibilizar as contribuições positivas das/os negras/os na formação da nação brasileira Souza (2015).

Enviamos o questionário que poderia nos dar subsídios para refletir sobre a violência simbólica de que seus corpos negros sofreram e como superaram tais situações. Somente cinco nos devolveram o questionário respondido, sendo duas mulheres e três homens. Esse material nos auxiliou no desenvolvimento e análise desse texto, como um instrumento de/para uma luta antirracista que interpele uma história de negação ao corpo negro e um desmonte desse racismo epistêmico e ontológico. Primeiro através da observação do material pedagógico disponível em sala de aula (livros didáticos) e em segundo ampliamos para o cotidiano. A conclusão que

---

[119] Idem,1983.

[120] Entendemos aqui que o conceito do ser ontológico africano está estabelecido por alguns valores civilizatórios específicos, tais como: oralidade, ancestralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, memória, cooperativismo comunitário e Energia Vital, o Axé.

[121]Operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimento e como os únicos com capacidade de acesso à universidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores Oliveira (2012, p.79).

chegamos foi a de que na maioria dos livros, principalmente, de História e Geografia demostram que a presença do corpo negro nesses materiais está sempre ligada às atrocidades da escravidão, chicoteamento, corpos nus, sendo objeto de escambo, ao trabalho pesado e degradante, de ludicidade, ou seja, de tudo que tenha referência a um território de uso; e depois de uma profunda discussão enfocando quais são os espaços sociais que estão presentes o corpo negro, na contemporaneidade; espaços de que esse corpo está atrelado à fome, favelização, banditismo, erotização, trabalhos pesados, etc. Como desconstruir tais assertivas? Como quebrar paradigmas de um saber focado numa única informação epistêmica? Como fazer com que um corpo que sempre foi negado como ser ontológico, se perceba como ente positivo na História da humanidade? São enfrentamentos diários dessa barreira, ou da fronteira entre gente e sub-gente (Souza, 2015) construída e fortemente, ainda essas ideias permeiam na sociedade brasileira. Os relatos dxs discentes nos possibilitam aferir se houve mudanças/contrarreação ou manutenção desse constructo no grupo pesquisado.

Franz Fanon (1968, p. 26-30) desenvolve também o seu pensamento de que a violência é um processo da subordinação, do extermínio ou silenciamento cultural do outro. Para ele, quando o corpo negro passou a ter o primeiro contato com o corpo branco, durante o processo de fortalecimento das bases econômicas capitalistas do século XV em diante; aquele corpo é submetido a uma violência de ser colonizado e caracterizado como não humano, e buscar uma outra lógica de ser, se espelhando no colonizador. E assim, se desdobra numa relação de poder, que através da violência, o ethos e corpo branco passa a exercer um fetichismo ao corpo negro, ou seja, “para o negro, há apenas um destino”. E ele é branco (idem, 2008, p. 28). Comungo do conceito fanoniano, pois o tipo de violência que ele descreve produz uma relação complexa entre ações materiais/físicas, quanto às psicológicas/ontológicas, e que se desdobra numa relação de subordinação e de inculcamento do ethos do dominador, provocando uma baixa autoestima desse corpo negro e de qualquer elemento cultural que se refira aqueles africanos escravizados122 que vieram compulsoriamente como mão-de-obra e que exerceram uma grande contribuição cultural nacional.

[122] O vocábulo 'escravo' termo que traz implícita uma conotação de condição imutável e subtrai a identidade de origem da pessoa referida. Uma outra expressão, 'africano escravizado' restitui a identidade étnica e humana, transmitindo a noção da liberdade cassada pelo progresso escravista. Nascimento (2008:228)

Algumas pesquisas revelam que a violência ao corpo negro se constitui em marcas indeléveis profundas, tanto no espaço escolar Cavalleiro (2000); Trindade (1994); Rosemberg (1991), quanto na vida psicossocial cotidiana Sousa (1983) e Ferreira (2004). Para Cavalleiro, a escola ao silenciar o racismo, ela produz e reproduz, inferioridade, desrespeito e desprezo de uns, e, consequentemente, a superioridade e a valorização de outros. Já para Trindade, a escola é um espaço legitimador das desigualdades raciais, burocráticas, hierárquica/ autoritária machista, elitista, racista. Rosemberg (1991) constata em sua pesquisa Raça e Educação Inicial que as oportunidades educacionais oferecidas pelo sistema público às crianças negras são de pior qualidade. Portanto, passa a ser indispensável e urgente uma educação antirracista que possa desconstruir esses fundamentos negativos ao ser negro, e que faça ressurgir um novo ser (Fanon,1968) e que busque compreender como se deu a construção ideológica da violência racial desenvolvida em nossa sociedade. Souza (1983) nos possibilitou um diálogo que viabilizasse um discurso do negro sobre o negro, no que tange à sua emocionalidade, a experiência de ser negro numa sociedade branca ou com um racismo dissimulado como o nosso, deixa marcas imperceptíveis na memória; relata as dificuldades emocionais de negros que rechaçam a própria imagem introduzindo em si um fetiche do branco, da brancura que assegura uma ideologia racial de que o branco "como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente" (Fanon, 2008, p.60), ele é o símbolo da perfeição e da racionalidade universal. Souza (1983) faz uma análise, através de entrevistas, de um discurso da negação e do massacre da identidade, dos fatores psicológicos e emotivos do corpo negro, que fala sobre si mesmo; de como é viver no mundo da alienação de seu corpo, de sua identidade de seu ser. Sobretudo, da baixa autoestima dxs negrxs, como analisa Jurandir Freire no prefácio do livro Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social de Neusa Santos Souza, que a violência racista pode submeter o sujeito negro a uma situação cuja desumanidade nos desarma e deixam perplexos, mesmo assim a autora defende a necessidade de prosseguir lutando na construção de uma identidade positiva do negro brasileiro.

Existe uma interrelação com o outro na construção de uma identidade permeada por crenças, padrões, ações e normas que determinam uma sociedade específica. Nós construímos a nossa identidade com o outro, possibilitando transposições positivas ou negativas para essa construção identitária. O processo de negação dos valores e das referências do território negro provocou nefastamente a desvalorização que esse corpo negro dá a si próprio, ou seja, nega-se

a si mesmo, e busca no outro, e aqui na identidade branca, o Ideal do Ego[123]. Fanon (2008) e Souza (1983) discorrem em seus textos a grande problemática da construção da identidade e da existência do negro, que é o seu embranquecimento " a civilização branca e a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial" Fanon (2008). No livro Tornar-se Negro, o conceito Ideal do Ego, discutido pela autora para caracterizar o desvio existência que (Fanon, 2008, p.30) denuncia se constitui como elemento de signos (valores estético, moral e comportamental/ontológico) marcados no imaginário como algo idealizado de uma representatividade, e aqui, portanto é uma representatividade que "o negro de quem estamos falando é aquele cujo Ideal do Ego é branco" (Souza, 1983, p. 34).

Me permitam falar agora em primeira pessoa, pois se trata de uma escrevivência docente de longos anos de trabalho em sala de aula na Educação Básica (1987 - até hoje), sempre procurei encarar a Educação como um vetor político, para quebrar o círculo da hegemonia epistêmica de matriz cultural europeia no Currículo Escolar, que é uma construção social (Goodson, 1998), um campo de contestação (Silva, 2003), vinculado entre a reprodução cultural (relação estrutural entre economia, educação e cultura) e a reprodução social (sociedade capitalista e dominação de classe) (Idem). Existe uma conexão entre a organização econômica e o currículo. Ao invés do quê e como ensinar, a pergunta é, por quê e para quê ensinar tais conhecimentos em detrimento a outros? Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos? Tanto a Escola quanto o Currículo continuam a reproduzirem as mazelas (preconceitos, discriminações e racismo), a hierarquização de saberes e as contradições da sociedade. Reestruturar o currículo escolar é permitir a valorização de uma identidade coletiva das heranças culturais de origem africana e visibilizando seus feitos históricos, consequentemente, irá valorizar uma identidade individual, a autoestima e o reconhecimento social de uma grande parcela de nosso corpo discente. Essas são propostas de uma educação decolonial, antirracista e de Pensamento-Outro, tão necessária neste momento. As ações pedagógicas Decoloniais desenvolvidas têm o objetivo de buscar Pensamento-Outro, de provocar no corpo negro um sentimento de autoestima; alguém é capaz de nutrir por si mesmo e por outros, o reconhecimento e a valorização das qualidades e de seus atributos físicos, mentais e intelectuais. Portanto, é uma atitude de respeito ao Outro. Numa sociedade que passou

[123] Para Souza (1983, p. 32-33) não podemos confundir Ideal do Ego com o Ego Ideal. O Ego Ideal é uma instância regida pelo signo da onipotência e marcada pelo registro do imaginário e caracteriza-se pela idealização das representações fantasmáticas. Já o Ideal do Ego é o domínio do simbólico, ou seja, é uma instância que estrutura o psíquico, é o lugar do discurso. O Ideal do Ego para o negro, é o branco, assim, passa a negar de qualquer referência ontológica negra.

a descaracterizar o outro (primeiro o nativo e depois o africano escravizado) como ser humano. Como exercer a autoestima em nível positivo? Se as referências que temos em nossos bancos escolares sobre o corpo negro, é de um corpo que "só sofreu e não fez nada", como ainda ouvimos nos corredores dos espaços de conhecimento; ou o silenciamento dos saberes dessa população.

A violência da baixa autoestima não só se destaca em ações materiais, ela também se destaca por atos não visíveis, a violência ao corpo negro tem sua dimensão na sua negação da condição de ser humano. Segundo Souza (1983), em sua pesquisa, a população negra teve e recebe ainda, um custo muito alto pelo racismo no campo emocional pela sujeição, negação e massacre de sua identidade histórico-existencial. A violência impera com o seu poder, a sua força e a sua autoridade num patamar absoluto e em várias escalas, pois o outro passa a ser objeto dessa violência. Assim, a violência é cindida em duas escalas: exterior, onde a marcas da violência poderá ser "apreciada" e uma outra, a interior, que se estabelece com marcas profundas no ser, o psicológico e o emocional, que se manifestam em melancolia, autodesvalorização, timidez, submissão, "é um negócio que não cicatriza nunca" (Idem 1983, p. 42).

O fato de sermos uma sociedade desenvolvida a partir do binômio Modernidade/Colonialidade, portanto, a Colonialidade tem suas bases em quatro eixos, que foram determinantes para uma negação e uma subordinação daqueles que foram colonizados pelos europeus: 1- Colonialidade do Poder, que estabelece num sistema de classificação racial e sexual, numa formação e distribuição de identidades sociais de grupos superiores e inferiores, ou seja, delimita uma hierarquização da formação identitária entre homem/mulher e entre brancos/negros/indígenas/mestiços. Ocasionando um conflito que permanece imbricado nas estruturas contemporâneas em várias sociedades. Por certo, a manutenção desta hierarquia se configura pela homogeneidade dos centros de poder, de um poder branco/homem/europeu e na negação de outras formas de identidade mulher/negro/indígenas; 2- Colonialidade do Saber determinando uma posição de que existe uma única perspectiva de conhecimento: Eurocêntrica, e descarta qualquer existência ou visibilidade de outras racionalidades epistêmicas. Esta colonialidade se evidencia, principalmente, no sistema educativo, desde a escola básica (Educação Infantil, Fundamental e Média) até nas universidades, locais que sempre estão evidenciando os saberes e a ciência europeia como padrão científico-acadêmico e intelectual, e, num grande silenciamento de outros diferentes saberes e realidades de outros espaços

geoepistêmicos124; 3- Colonialidade do Ser que estabelece todo um constructo discriminatório e preconceituoso para descaracterizar outros povos, principalmente negros e indígenas, como bárbaros, não civilizados, não gente, os sem almas, ou seja, o não ser; são grupos impermeáveis de ética, ausência de valores e também negação de valores (Fanon, 1968), imputando a eles um trato de inferioridade, subalternização e desumanização, de uma racionalidade moderna que assim os definiu. Este é um desenho criado para considerar esses grupos como não humanos. Ocasionando a "Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana" (Idem, p.34) e 4- Colonialidade da Mãe Natureza e da Vida, a Modernidade/Colonialidade encontra a sua base na dissociação de princípios mútuos entre a Natureza e a Sociedade, além de uma colonialidade cosmológica. Descartando, totalmente, a relação do Ser Humano/Natureza e vice-versa. O caráter milenar de cultuar a Natureza (biofísico), os humanos e o espiritual, incluindo a ancestralidade, foi esquecida; a quebra destes princípios, o mágico-espiritual e social, que sempre ocorreu em várias sociedades, para a integração da vida entre os seres vivos e o meio ambiente.

Esses quatro eixos da Colonialidade se espalharam pelos locais de domínio colonial europeu, e, suplantaram suas bases epistêmicas hegemônicas, na América Latina, na África e na Ásia, avançou com esse poder simbólico Bourdieu (1989), mas, também, com intenso e voraz poder físico e material; e aqui nesse trabalho, a Colonialidade do Ser desenvolveu uma inculcação da negação do corpo negro enquanto produtor de saberes, e fazendo com que aquelxs que tem mais melanina, busquem o embranquecimento. O Colonialismo do século XV promoveu a concreticidade da violência, ao eliminar várias comunidades nativas, desde o Norte, à parte Central e Sul, do continente americano. Portanto, ainda persiste nas sociedades colonizadas "a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando uma forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados" (Oliveira; Candau, 2011, p.83).

Além, do Pensamento-Outro, buscamos na Pedagogia Crítica (Candau,2009) reafirma uma Educação Intercultural125, que sempre foram as bases de nossas práticas pedagógicas no

[124]Conhecimento que cada território possui. (SANTOS,2000)

[125] A educação intercultural pode se estabelecer a partir de duas abordagens: 1- aditiva, que se limita a introduzir nos currículos alguns conhecimentos de determinados grupos socioculturais, sem pôr em questão a construção

fomento da construção de identidade do corpo discente e seu protagonismo nas discussões da valorização da identidade afro-brasileira, que foi negada, e, assim, propomos refletir e até mesmo superar a construção de uma visão didático-psicológica de negação e da invisibilidade do outro e/ou a exaltação de outro grupo, além de buscar encontrar um diálogo com outros saberes constituintes de uma sociedade. A educação intercultural questiona a própria noção de identidade como sendo algo unificado, fechado e estável; pois, tal como a identidade, a educação intercultural está em constante mudança e tensão entre o ideal e o real do cotidiano escolar e na construção da identidade

Ao enviarmos o questionário para vários ex-alunxs, tivemos uma boa receptividade do corpo de ex-discente. Assim, dos quinze enviados, foram trabalhados cinco questionários, esse foi o quantitativo dos que nos reenviaram para a análise dessa comunicação, que são a de investigar sobre as representações de negros e brancos no imaginário social, refletir sobre possíveis relações entre as práticas racistas à brasileira, silenciamento do racismo e seu desdobramento em "problemas psicossociais", ocorridos entre as experiências e vivências desse corpo negro discente, e, principalmente, as violências sofridas na sociedade e no espaço escolar; além de salientar positivamente, a valorização do corpo negro como um território de saber, abarrotado de vários universos históricos, culturais e complexos.

Então solicitamos aos alunxs que citassem palavras que remetessem à representação ideológica de negrxs e de brancxs, e que ainda, estão sedimentadas nas sociedades racistas como a brasileira.

Negrx	Brancx
Desfavorecido	Padrão
Escravidão	Privilégio
Pobreza	Riqueza

do currículo como um todo; 2- transformadora, que busca o diálogo entre as diferentes cosmovisões e saberes dos diversos grupos socioeconômicos, repensa nas bases epistemológicas que estão presentes nos currículos e faz o enfrentamento de ideias propondo uma equidade de discursos nos currículos escolares (Candau, 2009).

Desrespeito Polícia	Superior Força

O quadro nos permite averiguar que as palavras citadas possuem conceitos de uma dicotomia de valores positivos e negativos imputados a cada grupo, ou seja, as palavras de positividade estão relacionadas ao corpo branco e as negativas ao corpo negro. Conceitos que nos foram repassados naturalmente em nossa sociedade. Mesmo depois do fim da escravatura, os padrões tradicionais das representações do negrx e do brancx, ainda se caracterizam pela propagação de ideias calcadas numa inferioridade estética do corpo, de saberes, e da negação do ser negro, e das representações positivas ao branco. Visão sedimentada ainda para esse corpo discente, e, desconstruir esse pensamento hierárquico, se faz necessário ao mexermos, massivamente, com essas representações.

Asseguradamente são ideias que foram gestadas pelo crivo do racismo, o constructo das representações ideológicas raciais que legitimaram dois aspectos ligados a essa marca indelével, que é o racismo mitológico e o racismo científico (Munanga, 2010). É a negação dos negros como seres humanos e sua desumanização, expressa nas palavras acima, é a essência do racismo. Decerto a nossa função, enquanto, professora/o com uma pedagogia engajada, que demonstra práticas na criação de uma nova linguagem, onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta (hooks, 2013) 126 e que vislumbrem um Pensamento-Outro (Walsh, 2006), também, entender que o racismo é um meio de expressar a Colonialidade do Poder, que estabelece uma hierarquização identitária de raça: de um lado o branco considerado superior, e de outro lado o negro considerado inferior.

A escola é o local de discussões que devam permear a construção de ideias mais sedimentadas numa alteridade, ela ao mostrar uma identidade negra associada, somente, a um passado de negação, de escravização, na condição de africanx escravizadx e o estigma de objeto de uso, e a invisibilidade das tradições africanas e de seu território/corpo, a escola reforça uma identidade negada. A identidade individual ao ser construída (desde pequeno) tem referência no contexto coletivo e as manifestações concretas e simbólicas dessa sociedade. Se há relações

[126]Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo **bell hooks**, é uma autora, feminista e ativista social estadunidense. Watkins tirou o nome "bell hooks" de sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A grafia em letra minúscula é definida pela autora como uma maneira de homenagear e ser a voz de sua ancestralidade.

sociais racistas, esse coletivo irá reproduzir nessa identidade específica, e portanto, acaba absorvendo todos esses valores que a ela foram imputados.

Por isso é importante a compreensão e a reflexão da construção da identidade negra em nossa sociedade. Ressaltar uma identidade positiva é fundamental para constituir uma nova categoria de ser humano com autoestima, ou seja, um homem novo (Fanon, 1968).

Após as ações pedagógicas realizadas, pedimos que escrevessem palavras que fomentassem a positividade do corpo negro e do branco, temos assim:

Negrox	Brancx
Resistência	Domínio
Beleza	Preconceito
Força	Exploração
Cultura	Racismo
Conscientização	Indiferente

Houve uma mudança substancial nas representações que determinam o corpo negro, palavras que ressignificam em sua estética e episteme, e, cria, assim outra perspectiva de encará-lo como território de um sujeito histórico e social, além de positividade de sua representação. Já a classificação do corpo branco apresenta o inverso, pois o racismo, nos locais onde ocorreram processo de escravização ou daqueles países europeus que escravizaram, essas palavras reforçam a relação intrínseca da reprodução do racismo. No mesmo caminho, para uma interpretação da representatividade negativa do outro e a positiva de nós, solicitarmos a definição do ser negro e o ser branco, xs alunxs demarcaram as seguintes representações, o primeiro: “por ter mais melanina, não é aceito em nossa sociedade, não tem o padrão estabelecido por ela.” (entrevistadx 2); “menos nível de escolaridade” (entrevistadx 1); “maiores vítimas de homicídios” (entrevistadx 3) e “no passado e no presente explorado e

oprimido" (entrevistadx 5). Contudo, em relação ao ser branco, expressaram as seguintes definições: "tem o padrão de beleza, e de tudo o que é confiável, limpo, iluminado e capaz" (entrevistadx 4); "tem privilégios sociais e econômicos" (entrevistaxs 2 e 3) e "no passado e no presente tem a hegemonia econômica e social" (entrevistadx 5).

Alicerçados nas frases acima, verificamos, mais uma vez que, essas representações ideológicas raciais, demarcam as qualidades negativas para o ser negro e positivas para o ser branco, e a compreensão da espoliação a que foi submetido o corpo negro, além dos limites sócio-econômicos entre negros e brancos, numa sociedade calcada no racismo, nada mais comprovável que a fissura entre esses diferentes grupos raciais pelas estatísticas. A escola é um lugar de reforçar ou desmontar preconceitos, discriminações e racismo, quando não são trabalhados os seus conteúdos e temas que relevem a diversidade cultural e a alteridade, como ela, também, é responsável pela construção identitária, pode reforçar representações positivas ou negativas.

Assim, solicitamos axs alunxs que relatassem exemplos de racismo dentro do ambiente escolar. O entrevistadx 3, contou-nos que "quando eu cursava o nono ano, fui chamado de 'preto, macaco'por um colega da classe. Outro entrevistado (5) relata que "houve um furto de um celular na sala de aula. O único a ser questionado e ser suspeito foi o colega negro." Entrevistadx 2, "eu tenho a boca muito grande, sempre riam de mim." (entrevistadx 3). Como esse corpo discente reagiu ao racismo? "não fiz nada." (entrevistado 2); já o entrevistadx 3, "Me senti muito triste, e tenho a frase até hoje em minha cabeça". Essas frases corroboram em aceitar e calar-se, ou explicitam uma escrevivência da memória da dor, e, assim podemos perceber que o racismo deixa marcas invisíveis no território negro.

Como avaliar tais situações e seus desdobramentos psíquicos? Não temos como aferir, o que buscamos, mas através das vivências de exclusão, de olhares, de emoções, frases e palavras nos mostrem os efeitos psicossociais que o racismo provoca no indivíduo uma memória da dor. Partimos da hipótese de que esse corpo discente pesquisado traz consigo marcas e uma memória da dor que o racismo provoca.

As práticas pedagógicas que realizamos no espaço escolar (Leitura do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus (2014; 2015); documentários, dentre eles: Racismo Científico, Eugenia e Darwimnismo Social (2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015); Palestra com Éle Semog (2015); História dos Reinos Africanos (2009; 2010; 2011; 2012; 2013;

2014; 2015); reflexões sobre o papel da Mulher Negra ontem e hoje (2014; 2015); comparação entre os deuses iorubá, gregos e romanos (2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015); História da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro (2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015) – citados no questionário. Contundentemente por um viés do racismo, a análise da violência ao corpo negro é sugerida por Fanon (1968:39) como um corpo que "se acha num estado de tensão permanente" por longos anos, o corpo negro foi submetido à força motriz de trabalho, de exploração, de subordinação e de negação como ser, e que está num estado de tensão permanente e de traumas, pois esse estado é fruto de uma negação sistematicamente do outro, assim esse corpo não se vê como gente, pois o processo de inculcação dessa negação, criada pelo racismo que recusa reconhecer ao outro qualquer atributo de humanidade, provoca uma violência no âmbito interno, a baixa autoestima, além de aferir-se com as ações antirracistas que desenvolvemos o Pensamento-Outro, que possibilitou uma mudança nesse Ideal do Ego inculcado por séculos nas sociedades que foram colonizadas e que o africano escravizado produziu cultura.

Foram testemunhos de que através de ações decoloniais acarretam na possibilidade da superação de uma negação de ser negro e de fortalecer a autoestima, ao desenvolver um Pensamento-Outro, e assim, mostrar os feitos positivos da população negra, ou seja, uma representação social de afirmação política, histórica e educacional do negro. É uma Pedagogia Engajada (hooks,2013) que procura manifestar em sua práxis um Pensamento-Outro; evidenciar os saberes silenciados, levar o corpo discente negro a uma reflexão da importância que o negro tem na construção cultural de nossa sociedade. As ações pedagógicas que em seu bojo trazem saberes de uma História africana e da cultura afro-brasileira constroem novas identidades para o corpo discente negro, além de que fomentam uma reflexão e uma transformação nos sujeitos e na Educação. É uma luta antirracista.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Lisboa: Editora Difel, 1989.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____.Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo:EDUC/Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

HOOKS, Bell. Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo:Editora WMFMartins Fontes, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento.Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.MENESES, M. P. (Org.).Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 396-443.

MIGNOLO, W. Interculturalidad, Descolonizácion Del Estado y Del Conocimento. Buenos Aires: Del Signo, 2006, pp. 21-69.

MUNANGA, Kabengelê. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Disponível em: http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em 13 de nov 2010.

NASCIMENTO, E.Larkin. (Org). A Matriz Africana no Mundo. São Paulo, Selo Negro, 2008 V. 01.

_____ Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.São Paulo: Selo Negro, 2008, V. 02.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil. In; CANDAU, V. M. Diferenças Culturais e Educação: Construindo Caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 79-109.

OLIVEIRA, L.F. História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 31-83.

SANTOS, Milton. Território e Sociedade – Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Jessé. A Tolice da Inteligência Brasileira:ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo:Leya, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O Racismo no Cotidiano Escolar. Disponível em: file:///D:/CURSO%20IFRJ%20RELAÇÕES%20RACIAIS%20NA%20ESCOLA/RACISMO%20NA%20ESCOLA/Racismo%20no%20cotidiano%20escolar%20-%20dissert%20Azoilda.pdf. Acesso em nov. 200

WALSH, Catherine. Interculturalidade y colonialidade del poder. Um pensamiento y posicionamiento outro desde La diferencia colonial. In: WALSH, C.; LIMEIRA, G.;

_____. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. UMSA, Revista "Entre Palabras", Faculdad Humanidades y Ciencias de la Educacion, n. 3, Bolivia, 2009. pp. 129-156. Disponível em: http://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77q*id=f7451EDDB7D4EE77!292. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação Intercultural e Cotidiana Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 12-42.

O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Nayana Mesquita Mota

Mestranda em Educação – UFV

nayana.mota@ufv.br

Prof.ª Dr.ª Lourdes Helena da Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFV

lhsilva@ufv.br

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Mestrando em Educação – UFV

diego.duarte@ufv.br

RESUMO

O Movimento da Educação do Campo é um movimento social recente que surgiu na década de 1990 para organizar os movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo para a construção de um modelo educacional compatível com as realidades camponesas. Esse Movimento tem como um dos objetivos disputar medidas específicas e políticas públicas no interior da política educacional brasileira que atenda aos interesses sociais dos povos do campo. Nos últimos vinte anos de mobilizações e lutas do Movimento da Educação do Campo foram conquistados marcos legais e normativos, programas e políticas públicas de Educação do Campo. Assim, o objetivo desse trabalho é compreender o papel e a participação do Movimento da Educação do Campo na trajetória histórica de lutas, conquistas e formulação dessas políticas públicas. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura que aborda essa trajetória. A relevância deste trabalho se ancora nas contribuições que uma análise crítica do protagonismo do Movimento da Educação do Campo traz para a construção do campo teórico da Educação do Campo no que diz respeito ao envolvimento dos movimentos e organizações. Os resultados da pesquisa mostram que essa trajetória foi permeada por tensões, contradições, e disputas, indicando que o desafio atual do Movimento é defender e garantir o protagonismo efetivo das organizações de trabalhadores do campo na condução das políticas públicas conquistadas.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Participação; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

No processo de lutas, conquistas e formulação das políticas públicas de Educação do Campo, na década de 1990, foi marcante o protagonismo dos povos do campo, organizados em movimentos sociais, sindicais e organizações populares. Esses movimentos e organizações têm se mobilizado pelo direito a uma educação de qualidade que reflita as necessidades e os modos de vida dos povos do campo. Os povos do campo se constituem enquanto populações que pertencem a grupos marcados por uma ampla diversidade de identidades culturais, cuja produção da existência se dá fundamentalmente na relação com a natureza, direta ou indiretamente, quer vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios, nas florestas, nas ribanceiras, nas comunidades pesqueiras, nas propriedades de agricultura familiar, nos assentamentos da reforma agrária, nas áreas remanescentes de quilombos, constituindo diferentes territórios (MUNARIM, 2008).

Contudo, os projetos educacionais executados pelo Estado para os povos do campo não consideraram a diversidades de identidades culturais, nem as necessidades e os modos de vida desses povos. Pelo contrário, se constituíram enquanto ações governamentais associadas às estratégias de expansão capitalista e modernização, no qual os povos do campo não foram protagonistas do processo de formulação e realização dos projetos educacionais (BATISTA, 2006; FERNANDES, 2006). Além disso, a questão da educação para os povos do campo recebeu pouca atenção da sociedade e das instituições públicas devido também à visão urbanocêntrica dominante, com raízes fincadas na ideologia desenvolvimentista de caráter urbano-industrial hegemônica (MUNARIM, 2008) que relegou ao campo o lugar “de atraso”.

Conscientes dessa exclusão e reconhecendo-se enquanto sujeitos de direitos garantidos pela Constituição de 1988, os movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo se organizaram no Movimento da Educação do Campo. Esse Movimento tem como um dos propósitos disputar medidas específicas e políticas públicas no interior da política educacional brasileira que atenda aos interesses sociais dos povos do campo, diante da desigualdade histórica que essa população recebeu no atendimento aos direitos sociais (CALDART, 2015). O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em 1997, foi o germe do surgimento do Movimento que foi consolidado na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo – CNEC, em 1998, com a participação massiva dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo que constituem o Movimento da Educação do Campo (RIBEIRO, 2008). Na I CNEC o conceito de Educação do Campo foi sistematizado pelos movimentos e organizações presentes, o que possibilitou o fortalecimento da identidade do

Movimento da Educação do Campo, mesmo na diversidade de movimentos e organizações do campo que o integraram (MUNARIM, 2016).

Desse momento inicial, o Movimento se articulou na construção de seminários, conferências, encontros de nível local, regional, estadual e nacional, possibilitando diversas mobilizações e lutas do Movimento da Educação do Campo que colocaram a demanda da Educação do Campo na agenda nacional. Nos últimos vinte anos, essas mobilizações e lutas conquistaram marcos legais e normativos, programas e políticas públicas de Educação do Campo, assim como foram criados espaços institucionais para que representantes dos movimentos e organizações sociais populares, das universidades e do Estado debatessem as referências para uma política pública de Educação do Campo (MOLINA, 2012; HORÁCIO, 2015; SANTOS, 2010). Diante desse contexto, a questão central que norteia este trabalho é: como ocorreu a participação do Movimento da Educação do Campo na trajetória de lutas, conquistas e formulação das políticas públicas em Educação do Campo? O objetivo geral deste trabalho é compreender o papel e a participação do Movimento da Educação do Campo no processo de lutas, conquistas e formulação das políticas públicas. Para alcançar esse objetivo, elencamos como objetivos específicos: apresentar os princípios e estratégias que caracterizam o Movimento da Educação do Campo e as especificidades do seu projeto de educação voltado para as necessidades dos povos do campo; abordar sua trajetória histórica, destacando o protagonismo dos seus movimentos e organizações nos vinte anos de mobilizações e lutas; evidenciar as reivindicações e conquistas do Movimento, assim como as tensões, disputas e contradições que emergem dessa trajetória histórica. Esperamos que este estudo possa suscitar reflexões em relação ao protagonismo do Movimento da Educação do Campo e contribuir na construção do campo teórico da Educação do Campo no que diz respeito ao envolvimento dos movimentos e organizações.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi feita uma revisão de literatura desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos que abordam a trajetória do Movimento da Educação do Campo no processo de lutas, conquistas e formulação de políticas públicas de Educação do Campo. A revisão de literatura permite que o pesquisador encontre trabalhos que lhe ensinará até onde outros investigadores tem chegado em seus esforços e o que pode ser ainda investigado, ao mesmo tempo que avaliam a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação

(TRIVIÑOS, 1987). Portanto, consideramos que essa metodologia é a mais adequada para responder à questão e alcançar os objetivos propostos. Para a realização da revisão de literatura, foi feita uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Google Acadêmico sobre a temática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Movimento da Educação do Campo se constituiu no final da década de 1990 como um processo pedagógico, por se originar das experiências educativas dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo, e político, por estar vinculado a um projeto de educação, de nação, de desenvolvimento, proveniente das lutas populares do campo brasileiro por políticas públicas em educação (MUNARIM, 2008).

A constituição histórica do Movimento da Educação do Campo exige que analisemos a tríade campo – educação – política pública (CALDART, 2008; 2015). Essa análise é necessária pelo Movimento da Educação do Campo não poder ser compreendido descolado das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, de modelos e lógicas de agricultura. Essas questões têm implicações sobre projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2015). A análise dessa tríade nos permite compreender a constituição política e pedagógica do Movimento da Educação do Campo, assim como sua perspectiva contra hegemônica de campo, educação e sociedade e ainda as tensões, disputas e contradições que emergem da constituição histórica do Movimento.

Em relação ao primeiro termo da tríade, campo, levantamos que no campo brasileiro há uma disputa entre dois projetos de desenvolvimento que são historicamente contraditórios: do agronegócio e da agricultura camponesa. O projeto do agronegócio tem como objetivo o “negócio”: produzir mais-valia através da agricultura, pela produção de monoculturas em grande escala com trabalho assalariado, intensamente mecanizado e utilizando agrotóxicos e sementes transgênicas (CALDART, 2015; FERNANDES, 2008). Nesse projeto de desenvolvimento do campo, os trabalhadores rurais são expostos à problemas de saúde pela exposição aos agrotóxicos e pelas condições precárias de trabalho (CALDART, 2015). Além

disso, a concentração da propriedade fundiária expulsa dos camponeses de suas terras e destrói comunidades rurais, o que provoca o fechamento de escolas no campo127 (CALDART, 2015).

O projeto da agricultura camponesa faz o contraponto ao agronegócio. Esse projeto busca desenvolver as forças produtivas da agricultura pela produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, baixa mecanização e sem o uso de agrotóxicos (FERNANDES, 2008). A agricultura camponesa tem como principal objetivo a produção de alimentos saudáveis e ambientalmente sustentáveis para o conjunto da população (CALDART, 2015). Assim, os alimentos não são tratados como mercadorias, mas como direito humano fundamental. A agricultura camponesa tem como pilares fundamentais a soberania alimentar; a diversificação de culturas agrícolas; a despadronização alimentar; a agrobiodiversidade; a reforma agrária ou democratização do acesso à terra e ao conjunto dos recursos naturais; a agroecologia; a cooperação ou trabalho camponês, familiar e associado; as agroindústrias geridas pelos trabalhadores associados (CALDART, 2015).

O Movimento da Educação do Campo é vinculado ao projeto da agricultura camponesa, gestado nas contradições do processo de desenvolvimento do campo em uma formação econômico-social em que o modo de produção e de pensar capitalista é hegemônico em todas as atividades humanas, das econômicas às culturais e políticas (CALDART, 2008; 2015). O projeto da agricultura camponesa já foi visto como “residual”, mas cada vez mais é analisado como uma alternativa a ser desenvolvida para o futuro da agricultura, em uma nova forma de relações sociais de produção (CALDART, 2015).

O Movimento da Educação do Campo se compromete com a transformação das condições de vida dos povos do campo e se preocupa em elevar os seus níveis de escolarização (MOLINA; SÁ, 2011). Essa preocupação compõe o outro termo da tríade, a educação.

Historicamente, a educação escolar que tem sido realizada no campo brasileiro foi pensada na lógica urbano industrial, ou seja, é reprodutor dos valores urbanos e voltado para as necessidades das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, no qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório (BARBOSA, 2014). Esse

[127] De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas, em 2002, para 70 mil em 2013 (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

modelo de educação, denominado pelo Movimento da Educação do Campo de Educação Rural, tem como característica a precária infraestrutura, a escassez de recursos provenientes de políticas públicas, bem como de profissionais qualificados. A Educação Rural enquanto política pública começou a ser adotada pelo Estado na década de 60, tida como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade a fim de atender aos interesses da elite brasileira, preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos e para profissionalizar os povos do campo no processo de modernização conservadora da agricultura (HENRIQUES et al, 2007). Com isso, a Educação Rural ofereceu a uma pequena parcela da população do campo uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra. Essa educação escamoteou o direito dos povos do campo a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo (HENRIQUES et al, 2007).

O Movimento da Educação do Campo defende uma educação que se contraponha ao modelo da Educação Rural. O Movimento defende uma educação que seja adequada à realidade do campo, que leve em consideração a identidade cultural dos povos do campo e seus interesses. Dessa forma, esse Movimento tem o comprometimento de transformar a escola pública existente no campo, de transformar as relações sociais e de poder que marcam o campo brasileiro (SOUZA; BELTRAME, 2010).

Para realizar essa transformação, o Movimento da Educação do Campo entra na disputa pelo protagonismo na construção das políticas educacionais, último termo da tríade analisada. O protagonismo na construção das políticas públicas se refere para que essas não sejam “para” o campo e sim “com” o campo e “dos” povos do campo, reivindicando que os povos do campo não sejam apenas beneficiários de políticas públicas, mas agentes históricos na construção dessas políticas (CALDART, 2008; ARROYO, 2007).

Portanto, o Movimento da Educação do Campo pressiona o Estado na construção de políticas públicas que possibilite uma construção autônoma desses povos, concretizando ações de disputa pela formulação de políticas e constituindo uma agenda comum de luta por políticas públicas de educação (CALDART, 2015; MUNARIM, 2008).

A estratégia utilizada pelo Movimento da Educação do Campo na luta pela conquista das políticas públicas de Educação foi reivindicar e ocupar espaços nas políticas e programas

de formação do Ministério da Educação – MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação (ARROYO, 2007). Nessas ocupações, o Movimento da Educação do Campo demandou e reivindicou ser protagonistas da sua própria educação. Reivindicou também que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo fossem incluídos o conhecimento do campo; as questões relativas aos conflitos de terra; as tensões entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar (ARROYO, 2007).

Outra estratégia utilizada pelo Movimento da Educação do Campo foi criar seus programas de formação de educadoras e educadores do campo e, ao mesmo tempo, pressionar para a ocupação dos espaços e instituições responsáveis pela formação, criando convênios com escolas, faculdades e universidades, fazendo-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo (ARROYO, 2007).

As ações protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo têm provocado processos que contribuem para a promoção de mudanças na realidade e nas práticas educativas gestadas na Educação do Campo (MOLINA, 2010). A participação dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo explicita que a Educação do Campo é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam (MOLINA, 2010).

Contudo, as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado estão em disputa. Se por um lado, diante das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, o Estado implementa políticas de Educação do Campo, contraditoriamente, se observa a denúncia do fechamento de escolas do campo (COSTA, 2012). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas, em 2002, para 70 mil em 2013 (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Ainda há muitas crianças do campo fora da escola em idade correspondente ao ensino fundamental, justamente na faixa que se diz que o acesso foi “universalizado” e o número de analfabetos adultos não retrocede significativamente (CALDART, 2015).

Ainda há o desafio de transformação das escolas rurais em escolas do campo, sendo fundamental a presença e a participação dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo na escola para sua transformação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Inclusive a formação de educadoras e educadores do campo para atuar nessas escolas deve estar vinculada a compreensão das condições de vida dos povos do campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Neste cenário de disputas e contradições, compreendemos a relevância de abordar a trajetória do Movimento da Educação do Campo nos seus vinte anos de lutas, mobilizações e conquistas de políticas públicas. Essa abordagem nos possibilita compreender o papel e a participação do Movimento da Educação do Campo nas lutas, conquistas e formulação das políticas públicas.

Nessa trajetória, um dos marcos do surgimento do Movimento da Educação do Campo no Brasil foi a realização, entre os dias 28 a 31 de julho de 1997, do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA na Universidade de Brasília – UNB. Esse encontro se deu, sobretudo, por meio da influência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que já tinham um acúmulo de experiências educativas128 voltadas aos assentamentos da reforma agrária (MUNARIM, 2008; HORÁCIO, 2015; CABRAL, 2015). Nesse Encontro, que teve como parceiros a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, se reuniram mais de setecentas/os educadoras e educadores de assentamentos rurais e instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação para o campo. O que era para ser um Encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do Campo (SANTOS, 2009).

Durante este encontro, foi lançado o documento intitulado “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, reconhecido pelo Movimento da Educação do Campo como o nascimento oficial da Educação do Campo, considerado não o início de um processo, mas a consequência de todo o caminho já percorrido antes (MUNARIM, 2008; CABRAL, 2015).

---

[128] - As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra se constitui como prática reconhecida por instituições importantes como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF que em dezembro de 1995, concede ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itáu e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural” (MUNARIM, 2008)

O I ENERA demonstrou que a dimensão da proposta de Educação do Campo que começava a ser discutida situava-se para além de questões educacionais, pois estavam inseridas questões políticas profundas da realidade agrária brasileira. O Encontro marcou uma retomada dessas questões com o protagonismo de quilombolas, ribeirinhos e sem terra na luta pela permanência em um campo cada dia mais esvaziado, contra projetos econômicos que privilegiam o lucro e pela sobrevivência de agricultores familiares e camponeses (HORÁCIO, 2015). Desse Encontro criou-se a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta por movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades, representantes de órgãos públicos que defendiam uma educação para as populações que vivem no/do campo (BATISTA, 2006).

As discussões entre o MST, as universidades e os demais participantes do I ENERA consolidou a ideia do desenvolvimento de políticas públicas de educação para assentadas e assentados da reforma agrária que um ano mais tarde daria início ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Esse Programa, vinculado ao extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF[129], é voltado para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, para a formação de educadoras e educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam à população assentada (ROSENO, 2014). Um dos destaques que caracterizaram o PRONERA foi a forma coletiva de tomada de decisões, as parcerias consolidadas e uma gestão colegiada, participativa e democrática onde todos os parceiros tinham representação (CABRAL, 2015).

O PRONERA tem como princípio o protagonismo dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo e por isso o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade são valorizados na formulação dos projetos, representando o exercício de elaboração coletiva. Por isso, seu modo de gestão e operacionalização se tornaram uma vitrine para as políticas da Educação do Campo (HORÁCIO, 2015). Nesse Programa, as questões educacionais no âmbito das escolas de assentamento e acampamentos de Reforma Agrária ganharam visibilidade,

[129] Posteriormente, com a extinção do MEPF em 2000, o PRONERA foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgão vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, em 2001 (Fonte: http://www.incra.gov.br/pronerahistoria, acessado em 27 de abril de 2017). Em 2016, o MDA foi extinto e o INCRA atualmente está vinculado a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário - Casa Civil da Presidência da República (Fonte: http://www.mda.gov.br/sitemda/pagina/hist%C3%B3rico, acessado em 27 de abril de 2017).

possibilitando acúmulo de experiências na área de formação de professores por meio dos cursos de Pedagogia da Terra (HORÁCIO, 2015).

Para a efetivação desse Programa, os movimentos e organizações sociais tiveram o papel protagonista inclusive para assegurar que houvesse recursos para o financiamento do programa, devido à resistência apresentada pela Secretaria de Orçamento Federal – SOF do Ministério do Planejamento, à época, em aprovar a ação no Orçamento Geral da União. Foram necessárias sucessivas mobilizações dos movimentos sociais e articulações com parlamentares para assegurar os recursos por meio de emendas parlamentares no período de criação do PRONERA até 2002 (SANTOS, 2010).

Além da ideia do desenvolvimento de políticas públicas de educação discutidas no I ENERA, outra importante estratégia construída após o Encontro foi a criação de uma Conferência Nacional para debater os avanços e os desafios da Educação do Campo que surgiam em cada comunidade e nas diferentes regiões. Essa Conferência tinha como objetivo ser um instrumento de reflexão e análise das dificuldades e progressos das experiências que vinham sendo desenvolvidas com a participação de todos os movimentos sociais populares de luta pela terra, incluindo a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e as federações de trabalhadores rurais (SANTOS 2010; COSTA, 2012).

Após a realização de vários encontros e seminários de nível local, regional e estadual com a presença de representantes e militantes das várias organizações envolvidas com o Movimento da Educação do Campo, ocorreu a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo – I CNEC entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO. Essa Conferência contou com a presença das universidades brasileiras e dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo. A Conferência possibilitou a socialização e discussão das diversas experiências relacionadas a Educação do Campo no Brasil (COSTA, 2012; CABRAL, 2015).

Um dos resultados dessa conferência foi a elaboração dos Cadernos de Debates Por uma Educação Básica do Campo, importante documento sobre os acúmulos da Educação do Campo (CABRAL, 2015). O lema da I CNEC era “Por uma Educação Básica do Campo. Semente que vamos cultivar” e expressava a decisão do Movimento de “cultivar” no interior do Estado a Educação do Campo como política pública, denotando uma qualidade de movimento social,

isto é, não se trataria de agir contra o Estado para destruí-lo, mas de agir no sentido de modificá-lo, democratizando-o (COSTA, 2012).

As lutas e mobilizações do Movimento da Educação do Campo após a I CNEC, levaram a aprovação, em 03 de abril de 2000, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE da Resolução n.° 01/2000, da Câmara de Educação Básica – CEB, denominada Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes representaram o resultado de um amplo processo participativo que envolveu a diversidades dos povos do campo em inúmeras audiências públicas (SANTOS, 2010). Nela se reconhece a legitimidade dos camponeses, nos seus diversos campos – sem terra, pequenos agricultores, pescadores artesanais, quilombolas, quebradeiras de coco, caiçaras, ribeirinhos – exigirem uma educação com parâmetros próprios e elenca uma série de recomendações aos agentes públicos, no que se refere às políticas educacionais para a população do campo (SANTOS, 2010).

As Diretrizes representam uma conquista conceitual no território da institucionalidade, afirmando a Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, em um intenso debate na Câmara de Educação Básica – CEB e nas audiências públicas realizadas na sua elaboração, debate que não aconteceria se não fosse a presença inédita dos povos do campo participando ativamente naquele espaço (SANTOS, 2010). O conteúdo dessas Diretrizes representa dispositivos úteis para garantir a efetividade da Educação do Campo em diferentes instâncias de governo, seja no federal, estadual e municipal, que muitas vezes é mais refratária à garantia dos direitos, em razão da maior apropriação destes espaços de poder pelas oligarquias locais (MOLINA, 2012).

A elaboração das Diretrizes Operacionais significou um espaço de participação efetiva das organizações, movimentos sociais e sindicais que compunham a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados (MUNARIM, 2008). Contudo, o estabelecimento das disposições legais é um passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia, pois somente a luta coletiva dos povos do campo e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos garantidos na Lei (MOLINA, 2012).

Dessa forma, o processo de lutas do Movimento da Educação do Campo continua e, em 2004, é realizada a II CNEC, na qual os movimentos e organizações do campo avançam na

defesa do direito a políticas públicas com o lema: “Educação, direito nosso, dever do Estado” que passou a ser o grito das militantes educadoras e dos militantes educadores (ARROYO, 2007). Nessa Conferência os movimentos sociais, sindicais e organizações populares presentes argumentaram que a estratégia de convênios das instituições com o PRONERA foi importante e deveria continuar, porém não mais através de convênios ou compromissos isolados de algumas instituições, mas como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades (ARROYO, 2007).

A II CNEC também delimita um momento importante na relação entre o Estado brasileiro e os movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo pela mudança de estratégias (MUNARIM, 2008). Essa alteração é notada principalmente pelo papel desempenhado pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo que esteve ausente desse processo de conversação nacional, senão pelos seus principais componentes (MST e CONTAG) que participaram de forma particularizada, equivalendo dizer que a Articulação se desfizera (MUNARIM, 2008).

Após a II CNEC foi anunciada a criação, em nível político e na estrutura organizativa do MEC, da Secretaria de Alfabetização, Educação e Diversidade Cultural – SECAD130 que incluiu em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC e o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT que contou com a participação do poder público e de representantes dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo. Do ponto de vista das políticas da educação brasileira foi um momento importante, pois foi a primeira vez que as políticas de Educação do Campo foram inseridas numa instância organizativa do MEC com a participação e envolvimento do Movimento da Educação do Campo (COSTA, 2012; BATISTA, 2006). Contudo, segundo Munarim (2008), evidências demonstraram que a estrutura criada no interior do MEC se mostrou muito frágil, pois não contou de forma efetiva com a participação dos movimentos e organizações integrantes da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo como forma de pressão organizada no processo de formulação das políticas públicas para a Educação do Campo.

No âmbito da CGEC foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em 2006, com o objetivo de apoiar a

[130] A SECAD atualmente é denominada SECADI – Secretaria de Alfabetização, Educação, Diversidade e Inclusão.

implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior, voltados especificamente para a formação de educadoras e educadores para a docência em escolas rurais nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio (CABRAL, 2015). Nesse período, os movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo participaram nos Grupos de Trabalhos apenas com seus representantes, devido à estrutura organizativa do GT que não possibilitavam uma participação massiva dos militantes dos movimentos e organizações. Após os encontros do GT, se formou o primeiro desenho da política de formação de educadores do campo, que foi debatida, até chegar à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do PROCAMPO (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). O desenho das Licenciaturas em Educação do Campo foi aprovado e o curso se estruturou nas instituições de ensino superior no Brasil em 2007 a partir de experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG[131]; Universidade de Brasília - UnB; Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal do Sergipe – UFS[132] (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Para Munarim (2008), esse processo foi demorado e doloroso, no qual a contradição central situava-se entre o que era o ideal e o que era possível que o sistema aceitasse e que o MEC incorporasse. O autor coloca que o movimento social atua nos espaços das contradições – do Estado, das Universidades, porém, encontra limites nas instâncias de poder do Estado e, portanto, tem que se articular num permanente movimento de lutas e mobilizações.

Diante desses limites e contradições, em 2010, foi criado o Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC pelo Movimento da Educação do Campo. A criação desse Fórum se deu pela percepção que os processos de enraizamento da Educação do Campo nas autarquias públicas como o MEC e nas secretarias municipais e estaduais de educação, apesar de significarem conquistas, encontravam-se descolados da matriz política projetada em 1998. Por isso, o FONEC tinha como desafio avançar na conquista das políticas públicas sem deixar para

[131] Anteriormente a essa experiência, a UFMG já tinha iniciado um curso de Licenciatura em Educação do Campo, em 2004, mas vinculado ao PRONERA/INCRA/MDA e não ao PROCAMPO/SECADI/MEC. O curso que era de Pedagogia da Terra, após um ano, modificou para a primeira experiência de Licenciatura em Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011).

[132] Essas universidades foram selecionadas pela indicações pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo, ressaltando que o convite inicial para realização da experiência piloto foi feito a sete Instituições de Ensino Superior – IES, não tendo, porém obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

trás o legado de protagonismo e participação dos movimentos e organizações sociais do campo (HORÁCIO, 2015).

Constantemente, os movimentos e organizações populares do campo têm, pela mobilização popular e articulação dos setores populares organizados da sociedade, que reivindicar, afirmar, sistematizar e exigir que o Estado implemente os projetos educacionais identificados com as ideias e concepções por eles produzidas. Esses movimentos e organizações exigem uma educação que se identifique com os anseios e o perfil das classes populares: uma Educação Popular que expresse os modos de vida e as necessidades dos povos do campo (BATISTA, 2006). Ao lutar pela educação, os movimentos e organizações do campo entendem que esta, além de um direito, é uma ferramenta importante para suas lutas de resistência aos processos de expansão do capital no campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Por isso exigem o direito de participação, discussão e proposição dos processos educativos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, a fim de que esses conhecimentos os auxiliem na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Mesmo com as conquistas do PRONERA, das Diretrizes e do PROCAMPO, a Educação do Campo ainda não tinha se efetivado enquanto política de Estado, mas por meio de programas de governo sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. Com isso, o Movimento da Educação do Campo continuou mobilizando-se para que o Estado instituísse uma política pública permanente para a Educação do Campo. Como resultado dessas mobilizações, foi conquistado o Decreto 7.352 de 2010 que institui a Educação do Campo como política pública do MEC, alçando a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes de sua execução ocorrer apenas por meio de programas de governo, bem como assumiu o PRONERA como parte dessa política, mantendo-o vinculada ao INCRA/MDA (COSTA, 2012; MOLINA, 2012).

Com a conquista do Decreto que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, foi necessário elaborar o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO para que se concretizasse às ações previstas no Decreto (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Desse modo, institui-se, em 2012, outro Grupo de Trabalho para dar conta desta tarefa, o qual também contou com a participação de membros dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo para conceber as ações que integrariam o Programa (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

No entanto, este contexto foi bastante diferenciado daquele vivenciado pelo Grupo de Trabalho anterior, de 2005-2006, que elaborou as diretrizes orientadoras das Licenciaturas em Educação do Campo. Nesse novo GT, houve um espaço muito menor para um efetivo protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção das políticas PRONACAMPO, sendo flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando os fundos públicos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Essa disputa é evidenciada pela incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC CAMPO, às políticas do PRONACAMPO (SANTOS; SILVA, 2016). Assim, o agronegócio cada vez mais incide nas escolas existentes, aproveitando a abertura geral da política à entrada das empresas na educação pública, através de materiais didáticos e paradidáticos, projetos de formação de professores, atividades diretas com os estudantes (CALDART, 2015). A restrição ao protagonismo dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores (SANTOS; SILVA, 2016).

Essa disputa mostra que não se pode compreender o sentido da expansão das políticas públicas de Educação do Campo separado dos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade (MOLINA, 2014). Para lidar com essas tensões, disputar o processo político que se desenvolvia e possibilitar maior agilidade ao processo e a manutenção dos princípios da Educação do Campo, o FONEC demandou a criação de uma Comissão que pudesse acompanhar e apoiar o processo de implantação dos novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que foram criados com as políticas do PRONACAMPO. Essa Comissão busca garantir a presença dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo no processo de ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e criar possibilidades de socialização com as novas instituições ofertantes (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Ressalta-se ainda o esforço feito pelos movimentos e pelas universidades que participam desta política para buscar garantir uma participação mais efetiva dos sujeitos envolvidos no Programa. Como resultado desse esforço, temos a realização dos Seminários Nacionais das Licenciaturas em Educação do Campo com a participação dos 42 cursos permanentes desta modalidade de formação docente (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Para Arroyo (2007), os movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo têm sido os grandes pedagogos do campo e, por isso as políticas de formação de educadoras e educadores do campo terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educadora e educador do campo. Para isso, é necessário que esses movimentos e organizações sejam protagonistas na construção dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A tendência de minimização da participação dos movimentos e organizações do campo na execução das Licenciaturas em Educação do Campo à medida que se amplia sua oferta ameaça a proposta original desses cursos (MOLINA, 2011). Durante a primeira década de sua história, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir esse protagonismo, porém, este foi se perdendo. Molina (2015) analisa que a perca desse protagonismo se deve à intensificação das mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, com a consolidação do agronegócio no país133 que transformou o protagonismo dos povos do campo em mera representação formal, sem uma efetiva participação na concepção e na implantação das políticas públicas. Diante dessa constatação, Molina (2010) destaca que se torna necessário manter vigilante a intencionalidade quanto à participação dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo na execução das políticas públicas de Educação do Campo para que esta participação não seja reduzida, diante das exigências burocráticas e legais vivenciados na execução das políticas públicas de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada, constatamos, em consonância com Molina e Sá (2011), que para as políticas públicas de Educação do Campo terem êxito, é necessário a retomada do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na implantação e execução dessas políticas para garantir todo o rico potencial que contém a proposta política pedagógica da Educação do Campo.

Conforme argumenta Caldart (2015), defender esse protagonismo não significa secundarizar ou menosprezar a participação dos intelectuais ou de outros trabalhadores que não

[133] O período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com a transição que tem sido compreendido como “da crise do latifúndio para a consolidação do Agronegócio”. Assim, neste período de transição, a aliança entre os grupos sociais das classes dominantes ruralistas esteve fragilizada, possibilitando o crescimento e avanço das lutas pelos direitos no campo (MOLINA, 2015).

sejam vinculados diretamente ao campo. Pelo contrário, é essa composição diversa que traz ainda mais potencialidades à Educação do Campo e insere suas lutas específicas na luta de classes mais ampla. Mas, ainda é o protagonismo dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo que garante a radicalidade política da Educação do Campo, na perspectiva de que as contradições da realidade atual se transformem em lutas que produzam consciência política sobre a necessidade de mudanças na ordem social dominante.

Ao analisarmos a trajetória histórica do Movimento da Educação do Campo constatamos que o desafio atual do Movimento é defender e garantir o protagonismo efetivo das organizações de trabalhadores do campo na condução das políticas públicas de Educação do Campo, pois a radicalidade política que justifica a sua existência na realidade brasileira se define pelos vínculos, de conteúdo e forma, com seus sujeitos originários (CALDART, 2015). Este protagonismo garante que os povos do campo possam ser sujeitos da sua educação e não apenas "beneficiários" ou "público-alvo" das políticas públicas de educação (MOLINA, 2010). Além disso, o protagonismo dos povos do campo e seus movimentos e organizações é necessário por ser desses sujeitos que estão nascendo e podem nascer experiências, alternativas, que contestam a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para além do capital (CALDART, 2008).

Constatamos também que as relações entre os movimentos e organizações com o Estado é permeada por tensões, conflitos, contradições e disputas. Diante desse cenário, é necessário avançar no estudo dessa relação, principalmente no que concerne a implantação e execução das recentes políticas de formação de educadoras e educadores do campo nas universidades brasileiras. É necessário garantir o protagonismo dos movimentos sociais, sindicais e organizações do campo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo para que não se perca os princípios e as especificidades da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. In: Cad Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe. 1ed. Buenos Aires: CLACSO, 2015, v. 1, p. 147-286.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: 29ª Reunial Anual da ANPED, 2006, Caxambu. 29ª Reunial Anual da ANPED Anais 2006. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2006. v. 1. p. 1-15.

CABRAL, Larissa Aparecida da Silva. Licenciatura em Educação do Campo: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais. 2015. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília, Incra, MDA, 2008, p.67-86.

_____. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Porto Alegre, julho de 2015. 22 p.

COSTA, Vânia Aparecida. Educação do Campo na atualidade brasileira: cenários e desafios. In: SILVA, Lourdes Helena (org). Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária: 10 anos do Grupo ECARA na UFV. Barbacena: EdUEMG, 2014. p. 15-35.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexões. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília, Incra, MDA, 2008, p.39-66.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECADI/MEC, 2007. 81 p.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília-DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

_____. O caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. A. Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloro (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 343-355.

_____. Legislação Educacional do Campo. In.: CALDART, I. B. P. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro,

São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 453-459.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: _____. Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-61.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores: Reflexões Sobre O PRONERA E O PROCAMPO. Reflexão e Ação (Online), v. 22, p. 220-253, 2014.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

ROSENO, Sônia Maria. A práxis educativa dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias. 2014. 243p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida. Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de Políticas Públicas pelo protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo na luta pelo Direito à Educação. 2010. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade. Políticas públicas em Educação do Campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 10, p. 135-144, 2016.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PERFIL DOS SUJEITOS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA VILA DE CAMPANHA-MG (1830-1840)

Vanessa Souza Batista (UFOP) – vsouzabatista@gmail.com

Marcus Vinícius Fonseca (UFOP) - mvfonseca2@yahoo.com.br

RESUMO

A presente pesquisa busca identificar e problematizar os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, no sul de Minas Gerais, na década de 1830. Especificamente, as análises centraram-se em três localidades: Campanha, São Gonçalo e São Sebastião, no período dessa investigação, ambas pertenciam à jurisdição de Vila de Campanha, principal munícipio da região sul mineira. Justificamos nosso recorte espacial pelo elevado número de alunos frequentando a escola nessa região. Assim também, pela necessidade de pesquisas que contemplem esse espaço, até então pouco estudado na História da Educação. Para o desenvolvimento da investigação utilizamos como principal fonte uma documentação censitária, trata-se das listas nominativas de habitantes de 1831/1832, que permitiram identificar os sujeitos que frequentavam a escola, destarte delimitar seu perfil, considerando o seu gênero, raça e condição socioeconômica. Para além das análises quantitativas, operamos também com análises de caráter quantitativo, com o objetivo de compreender o significado da escolarização para os diferentes segmentos da sociedade oitocentista. Dessa maneira, os dados provenientes desta fonte foram confrontados com a História Demográfica e a História Social, assim também com a História da Educação sobre Minas Gerais, no século XIX, especialmente aquela que se refere à região sul da província. Pelas análises realizadas constatamos que mesmo identificando mulheres, crianças pobres e negros participando do processo de escolarização, de uma maneira geral, houve uma predominância de indivíduos brancos, do sexo masculino, filhos de escravistas, advindos de grupos familiares que possuíam um perfil econômico elevado.

Palavras-chave: História da Educação; Minas Gerais; Século XIX; Perfil dos alunos.

INTRODUÇÃO

O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social (BRASIL, 1988). Entretanto, mesmo existindo uma série de dispositivos legais que asseguram a obrigatoriedade escolar, resiste um grande distanciamento entre as matrículas e a frequência efetiva das crianças. Assim, a efetivação do acesso a uma educação de qualidade, a todas as camadas da população brasileira ainda é um desafio. A proposta que aqui se coloca, é a de problematizar essas questões, dentro de uma análise histórica, com foco nos movimentos iniciais da construção da escola pública.

A preocupação com uma educação de caráter popular, no Brasil, recebeu maior visibilidade após a independência do país (1822). O marco legal inicial apareceu na primeira Constituição brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, pelo Imperador D. Pedro I. Em seu Art. 179, no parágrafo 32, foi assegurada a instrução primária e gratuita a todos. (IMPÉRIO, 1824). A instrução primária, basicamente, englobava ler, escrever e contar. Tratava-se assim, do ensino mais elementar, que deveria ser disseminado a toda a sociedade, principalmente as camadas mais pobres.

O nosso principal objetivo nessa investigação é identificar os sujeitos que participaram desse processo e paralelamente os segmentos sociais que foram excluídos. Analisamos, se de fato, ricos e pobres, meninos e meninas, negros e brancos tiveram acesso à instrução primária, nesse período.

No que tange ao recorte espacial, voltamos nosso olhar para o processo de escolarização desenvolvido nos distritos de Campanha, São Gonçalo e São Sebastião, trata-se de três distritos que pertenciam à jurisdição de "Vila da Campanha da Princesa", principal munícipio do Sul de Minas Gerais, no período. Localidade que se destaca pelo número de escolas, datando a primeira de 1800, assim também como o elevado número de crianças nessas. Ressaltamos ainda a necessidade de novas pesquisas que contemplem a escolarização nessa região e nesse período, até então pouco problematizada na História da Educação.

No que concerne ao recorte temporal, delimitamos os anos de 1830 a 1840. Escolha essa que reflete o alcance de nossas fontes. Uma vez que, utilizamos como principal fonte as listas nominativas de habitantes, que são fragmentos do recenseamento de 1831/1832 realizado na província mineira.

As listas nominativas trazem a descrição de todos os indivíduos pertencentes a um domicílio (fogo), apresenta linha por linha as seguintes informações: nome; qualidade (branco, preto, pardo, crioulo); condição (livre, cativo, forro); idade; estado (solteiro, viúvo, casado); e ocupação. Nesse último campo detectamos em algumas listas, os seguintes termos: "na escola" e "aprende a ler". Dizeres esses que permitiram a associação com a participação na instrução primária, como podemos ver no exemplo do Quadro 1.

Quadro 1 - Domicílio da Vila de Campanha

		Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação
1º quarteirão	Fogo 4	Zeferino José de Britto Lambut	Branco		50	Viúvo	Dizimeiro
		Zeferino	Branco		8	Solteiro	Na escola
		José	Branco		6	Solteiro	Na escola
		Antônio	Branco		5	Solteiro	Na escola
		Francisco	Branco		10	Solteiro	Na escola
		Felisberto	Crioulo	Cativo	30	Casado	Pedreiro
		Marcelina	Pardo	Cativo	24	Casado	Costureira
		Manoel	Preto	Cativo	14	Solteiro	Pagem
		Benedicta	Crioula	Cativo	30	Solteiro	Cozinheira
		Francisca	Pardo	Cativo	12	Solteiro	Costureira

Fonte: APM, Lista nominativa de Campanha (1831).

Os dois primeiros campos descrevem à localização e registram o número do quarteirão (1º) e o número do fogo (4). Trata-se de um domicílio com dez pessoas, cinco escravos (identificados como cativos), sendo três mulheres e dois homens. Os cinco primeiros listados são livres, mesmo que essa informação não apareça na coluna “condição” é facilmente possível inferir os motivos que levaram ao não preenchimento do campo, pois ser branco é por si só uma definição que indica liberdade. Um indivíduo branco não poderia ser escravo no período.

O primeiro arrolado foi Zeferino, era o chefe do domicílio, um viúvo de 50 anos que exercia a ocupação de dizimeiro. Em sequência foram arrolados quatro meninos com idade entre 5 e 10 anos, possivelmente filhos de Zeferino. Destaca-se que todos esses foram designados como “na escola” na coluna referente à ocupação. Essa é a principal informação que ajudou na construção da pesquisa, pois é um indício do número de alunos presentes na instrução primária em cada distrito.

Ressaltamos que além do número de envolvidos nesse processo, as informações das listas nominativas permitem também conhecer a idade, o gênero, a raça, a composição familiar e a classe social dessas crianças. Contudo, a pesquisa não se restringe a uma abordagem quantitativa, limitando as discussões aos cálculos e estimativas. Interessa-nos conhecer esses sujeitos, seus lugares sociais e o que a escolarização pode ter significado para eles. Dessa maneira, vamos operar com uma análise tanto quantitativa como qualitativa, em diálogo com a História demográfica e com a História social.

Realizadas tais ponderações destacamos que o presente artigo foi estrutura da seguinte maneira. Incialmente, realizamos um levantamento da idade dos alunos que estavam participando da instrução primária e mensuramos a porcentagem de participação em cada uma das localidades. Sequencialmente, empreendemos análise sobre o gênero, a raça e a condição socioeconômica dos escolarizados. Tais dados foram confrontados com os levantamentos sobre a população total, para compreender se o público escolar refletia ou não a demográfica das localidades.

ATENDIMENTO ESCOLAR

Com a apreciação das listas nominativas de habitantes de Campanha, São Gonçalo e São Sebastião detectamos sujeitos entre 5 e 19 anos com ocupações relacionadas a escola. Entretanto, ao analisar cada caso especificamente, compreendemos que a concentração estava nas idades entre 8 e 14 anos. Aqueles com idade inferior a oito anos localizavam-se, em sua maioria, em domicílios no qual possuíam irmãos mais velhos que frequentavam a escola. Logo, aparecem em menores números, da mesma maneira que os sujeitos com idade superior a 14, que são ainda menos expressivos.

Dessa forma, compreendemos que esse recorte etário de 8 a 14 anos pode ser considerado o mais apropriada para o envio dos filhos à escola, no período. Vale destacar que em 1835, em Minas Gerais, foi promulgada a Lei n.13, primeiro dispositivo legal sobre a instrução primária na província.134 A Lei n.13 além de assegurar o direito à instrução, o estabeleceu também como um dever. Assim, a instrução primária se tornou obrigatória para os meninos, entre 8 e 14 anos, sujeito a multa os pais que não enviassem os filhos a escola135 (MINAS, 1835). A limitação etária de obrigatoriedade escolar passou por várias alterações ao longo do século XIX. Todavia, essa primeira determinação de 1835 pode ter refletido o comportamento da população, pois coincide com as indicações das listas nominativas. Logo,

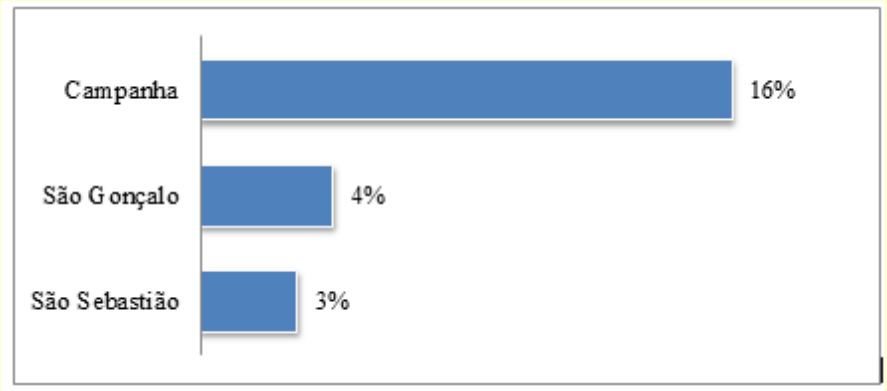
[134] A Lei Geral da Educação, de 1827, foi à primeira, e durante mais de um século, a única lei de caráter mais geral sobre a educação. Em 1834 com o Ato Adicional a Constituição as províncias passaram a ter autonomia para legislar sobre a instrução. Logo, a Lei n.13 foi promulgada com a intenção de normatizar a instrução primária na província mineira.

[135] Minas Gerais foi a primeira a estabelecer a obrigatoriedade do ensino, obviamente, trata-se de uma obrigatoriedade simbólica, uma vez que, não havia meios para a sua efetivação. Para mais detalhes sobre a obrigatoriedade mineira ver o trabalho de Fonseca (2009).

avaliamos que essa delimitação condiz melhor com a idade entendida como a “ideal” para a frequência das crianças na primeira metade do século XIX, em Minas Gerais.

A partir desta definição detectamos 161 crianças na escola em Campanha, 30 em São Gonçalo e 8 em São Sebastião. No Gráfico 1 apresentamos a representativa desses números, demonstrando a porcentagem de alunos que participaram da instrução primária.

Gráfico 1 – Percentual de atendimento escolar à população entre 8 e 14 anos



Fonte: APM, Listas nominativas (1831).

Para a confecção do Gráfico 1consideramos todas as crianças entre 08 a 14 anos, independente do sexo e condição, ou seja, meninos e meninas, livres e escravos. Assim, descobrimos que em São Gonçalo e São Sebastião o atendimento era baixíssimo, menos de 5% das crianças frequentavam a instrução primária, em ambas as localidades. O destaque era Campanha, local em que o atendimento era de 16%. De modo geral, para esses três distritos encontramos a média de 7,6% de atendimento escolar para a população entre 8 e 14 anos.

Das listas nominativas que trabalhamos, destacamos que nenhum indivíduo escravizado foi indicado na escola, apenas uma criança forra em São Sebastião. Então, empreendemos uma segunda análise, selecionamos nas listas todos os indivíduos livres, entre 8 a 14 anos, posteriormente estimamos quantos deles possuíam ocupações relacionadas à escola. Dessa maneira, a média de atendimento escolar subiu para 11,33%. Mesmo assim, continua sendo um número muito baixo.

O nível de atendimento escolar demonstra como apenas uma pequena parcela da sociedade participou do processo de escolarização. Para compreendemos esses baixos números

é essencial problematizar a importância e o alcance da escola nesse período. Marcilaine Inácio (2003) ao investigar o ensino de primeiras letras na província mineira entre 1825 e 1852 apresentou que havia uma rede de instrução elementar muito pequena, composta de poucas escolas. A instrução era oferecida em escolas isoladas, não havia instalações próprias, específicas para o ensino. Consequentemente, o envio das crianças a esses espaços acontecia em pequenas proporções.

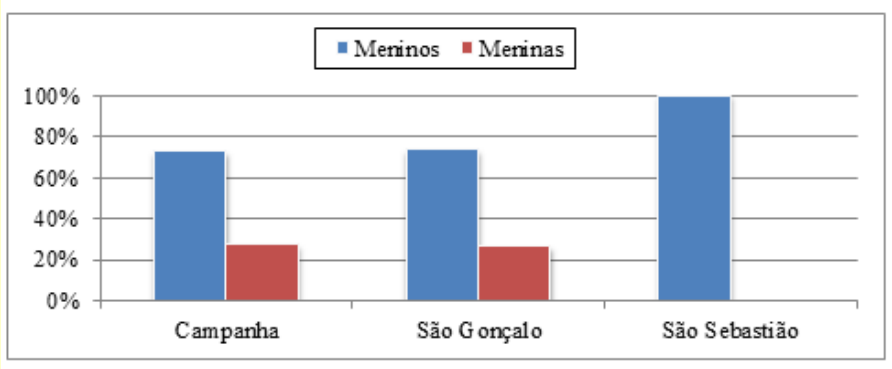
Ressaltamos ainda, que a análise das listas nominativas permitiu detectar que as crianças estavam, muitas vezes, já envolvidas com o mundo do trabalho. Dessa maneira, percebemos que a instrução pública, de fato, era ainda muito incipiente em 1831, não existia uma tradição escolar de incentivo aos pais enviarem seus filhos a esses espaços. Em meio a todos esses percalços, torna-se realmente muito significativo à identificação realizada nas listas de Campanha, São Gonçalo e São Sebastião, apesar do seu baixo número.

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

A primeira Lei Geral da Educação, promulgada em 15 de outubro de 1827, estabeleceu a criação de novas escolas de primeiras letras e evidenciou que esse esforço voltava-se para a instrução primária destinada ao sexo masculino. A prescrição era a existência de escolas distintas para os diferentes sexos. Para os meninos deveriam ser construídas escolas visando o alcance de toda a população escolar do sexo masculino. Enquanto para as meninas, as escolas deveriam ser construídas onde os Presidentes de província achassem necessários (IMPÉRIO, 1827).

No caso de Minas Gerais, a Lei n.13, de 1835, estabeleceu a obrigatoriedade de 8 a 14 anos, apenas para o sexo masculino. De fato, para os dirigentes, o principal público escolar eram os meninos. Para eles se voltavam as principais iniciativas de disseminação da instrução primária. Nesse contexto, apresentamos no Gráfico 2 o gênero das crianças que frequentaram a instrução, em Campanha, São Gonçalo e São Sebastião.

Gráfico 2 – Percentual dos alunos da instrução primária - por gênero



Fonte: APM, Listas nominativas (1831).

O Gráfico 2 foi elaborado a partir dos dados das listas nominativas e evidencia o predomínio dos meninos no espaço escolar. Em São Sebastião não havia nenhuma menina participando do processo de escolarização. Contudo, em Campanha e São Gonçalo as meninas são mais de 20% do público escolar. O número é muito inferior ao sexo masculino, mas pelo período, é muito expressivo.

Em 1837, Antônio da Costa Pinto, então presidente da província mineira, relatou a existência de 14 escolas femininas em Minas Gerias, com frequência de 352 alunas. Em contrapartida, havia 100 escolas voltadas ao sexo masculina de 1º grau, cuja frequência era de 3.111. Após esses dados, o presidente comentou como a presença feminina, na escola, estava muito aquém da proporção esperada. Um dos motivos era o baixo número de escolas específicas para as meninas, uma vez que só existia 14, em toda a província mineira. Outro agravante, segundo o presidente, era a resistência dos pais em enviar as meninas a escolas do sexo masculino, pois "há da parte dos pais, ou educadores, alguma repugnância em tê-las entre meninos" (Relatório do Presidente da Província, 1836, p.6).

Assim, para o presidente da província mineira, a pouca participação feminina no processo de escolarização era reflexo da falta de escolas e da resistência dos pais em envia-las a escolas do sexo oposto. No que tange à nossa amostra detectamos a existência de uma escola pública em Campanha e uma particular em São Gonçalo. Essas informações apareceram em uma carta enviada ao Conselho Geral da Província, em 1834, escrita por moradores de São Gonçalo, solicitando a criação de uma escola pública para atender ao sexo feminino.

> Os abaixo assinados, habitantes de São Gonçalo, termo da Vila de Campanha, com igual direito a munificência de vossos atos de prol desta província em todas as vossas

> reuniões vos requererem uma escola de primeiras letras para meninas: por que distantes quatro léguas da vila da Campanha, onde uma existe, a utilidade deste estabelecimento não nos pode ser extensiva, pela dificuldade de se enviar para esse lugar nossas filhas, cujas despesas não se compadecem a pobreza da maior parte dos chefes de famílias, prescindindo mesmo das tenras afeições maternas para com entes carecidos de seus diárias desvelos, obstáculos não pequenos para o progresso desta grande porção da nossa sociedade, que desgraçadamente a mais atrasada, é entretanto a que maiores cuidados demanda. (APM, CGP, Correspondência recebida, 1834).

Para os moradores de São Gonçalo, a instrução se fazia necessária para assegurar o progresso da sociedade, qual, eles denotaram como "atrasada". Esse é um discurso que aparece em demais documentos do período, que recorrem à ideia de progresso e civilização, para justificar a expansão da instrução na província e no país. O interessante é perceber o uso desse discurso na solicitação de escolas voltadas ao sexo feminino. Os moradores de São Gonçalo alegaram que a sua população não poderia ser privada desses estabelecimentos, o que estava acontecendo, uma vez que os mais pobres não possuíam condições de enviar as filhas à escola de Campanha, pela distância entre as localidades.

Na sequência da correspondência os moradores apresentam que esse pedido deveria ter sido realizado anteriormente, mas não o foi por existir aulas particulares para as meninas em São Gonçalo. Assim, compreendemos que até 1834, em São Gonçalo, a opção era as aulas particulares, limitando muito o público feminino que participaria do processo. A opção de uma escola pública estava em Campanha, que também limitava a ida, pela distância e o dinheiro para tal.

Pelo período em que foi escrita, 1834, essa solicitação permite compreender uma importância dada à instrução das meninas, que veio por parte da população. A legislação evidenciava como essa não era uma preocupação dos dirigentes, qual voltavam seus esforços para o público masculino. Assim também, a desculpa de resistência dos pais, ao envio das filhas ao espaço escolar, é colocada em dúvida, sobressaindo, por essa carta, a ausência de escolas, como principal motivo da pouca frequência.

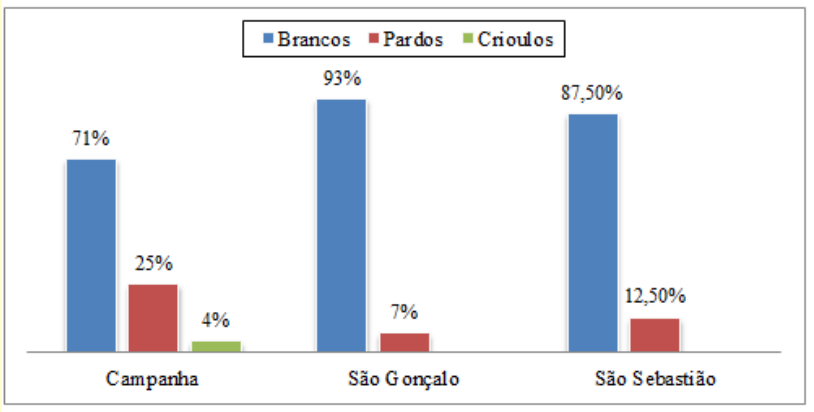
PERFIL RACIAL DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

As listas nominativas indicaram no campo "qualidade" o pertencimento étnico/racial dos indivíduos. Nas três listas encontramos os termos: branco, pardo e crioulo, é essencial destacar que as terminologias apresentadas não representam necessariamente a pigmentação de cor. Como apontado por Hebe Mattos (1995), os termos indicados nas listas nominativas não designavam pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem. São definições que almejavam

definir lugares sociais nos quais raça e condição estavam associados a maior ou menor proximidade com a escravidão. Principalmente o temo pardo, usado amplamente para a designação de não brancos livres.

Para melhor compreender essas questões, no Gráfico 3 apresentamos o perfil racial dos alunos de Campanha, São Gonçalo e São Sebastião.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos da instrução primária - por raça



Fonte: APM, Listas nominativas (1831).

Os dados do Gráfico 3 evidenciam que os brancos eram uma maioria esmagadora nas escolas de instrução primária, eram mais de 70% nas três localidades. Em São Gonçalo e São Sebastião dividiam espaço apenas com pardos. É necessário destacar que na região sul-mineira, os indivíduos livres em sua maioria eram brancos. Entretanto, essa característica demográfica não justifica o predomínio no espaço escolar, pois as porcentagens do público escolar destoam muito dos dados da população total.

Quando realizamos uma média das três localidades descobrimos que os brancos eram 83,8% dos que frequentavam a escola. No entanto, as crianças livres, de 8 a 14 anos, em todas as três localidades, configuravam 57,3% do total. Assim, percebemos que existia um grande desequilíbrio entre o público escolar e a demografia populacional. O maior ponto de divergência estava na proporção de pardos, que era alta no total populacional (média de 35,3%), mas não refletia no espaço escolar (média de 14,8%).

Nessa configuração, de pouca participação de não brancos, destacamos a presença de 4% de crioulos, nas escolas de Campanha. Mesmo que esse número seja baixo, é muito

expressivo, pois esse segmento da sociedade possuía pouca representativa entre os indivíduos livres de 8 a 14 anos.

No que concerne à presença de pardos no espaço da escola, apresentamos no Quadro2, um exemplo muito expressivo.

Quadro 2- Domicílio de forros em São Sebastião

Domicilio 1	Fogo 29	Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação
		Custódio	Crioulo	Forro	44	Casado	Lavrador
		Anna	Crioula	Forra	38	Casada	
		Gabriel	Pardo	Forro	10		Na escola
		Manoel	Preto	Cativo	20	Solteiro	Lavrador

Fonte: APM, Lista nominativa de São Sebastião, 1831.

Nesse fogo foram recenseados quatro indivíduos, o primeiro listado foi Custódio, o chefe do domicílio, um lavrador de 44 anos, casado com Anna de 38 anos, que são teve uma ocupação registrada. Na sequência seguiu-se Gabriel, filho do casal, uma criança de 10 anos, que se encontra na escola. É pertinente uma análise sobre a “condição” e a “qualidade” desses sujeitos. Todos os três são forros, ou seja, nasceram sob o jugo da escravidão, mas alcançaram a liberdade. No entanto, enquanto Custódio e Anna foram arrolados como “crioulos”, Gabriel, o filho do casal foi listado como “pardo”. Se as terminologias estivessem restritas a pigmentação da pele, Gabriel seria, possivelmente, um indivíduo “crioulo”, igualmente seus pais. Diante disso, fica evidente a perspectiva de Mattos (1995), pois o termo “pardo” fazia mais referência à condição do indivíduo, que nesse caso, era liberto, frequentava a escola e estava em um fogo com posse de escravo.

O fato de Gabriel estar na escola pode ter contribuído para sua classificação enquanto “pardo”. Fonseca (2015) ao contrapor dados do censo mineiro de 1831 e 1838, do distrito de Cachoeira do Campo, levantou alguns indícios de como a escola contribuía para mudança do

status racial, tanto do indivíduo escolarizado, como de todo o grupo familiar. O autor detectou que alguns dos listados como pardos em 1831 e que estavam participando do processo de escolarização foram indicados como brancos em 1838. Não só eles, mas também todos do seu grupo familiar. Esses dados ajudam a entender, como o fato de estar na escola pode ter contribuído para que Gabriel fosse listado como pardo.

Outro ponto perpassa a questão econômica, já que, havia no fogo um escravo. Por esses dois pontos, esse fogo é uma exceção, no que diz respeito à amostragem dessa pesquisa, esse é o único caso de um indivíduo "forro" frequentar a escola, assim também como uma família de "forro" possuir um escravo. Os indivíduos libertos de São Sebastião e das demais localidades poucas vezes foram listados como chefes de domicilio, aparecem, na maior parte, na condição de agregado. Dado que não é surpreendente, uma vez que, demonstra a pouca mobilidade de indivíduos que possuíam grande proximidade com a escravidão.

Para esse caso, concluímos como as terminologias eram revestidas de significados sociais, pois, Gabriel adentra a categoria de "pardo" refletindo um afastamento do mundo da escravidão. Assim também, destacamos a importância da sua na participação na instrução primária, em uma localidade em que predominavam brancos nesse espaço.

CONDIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS

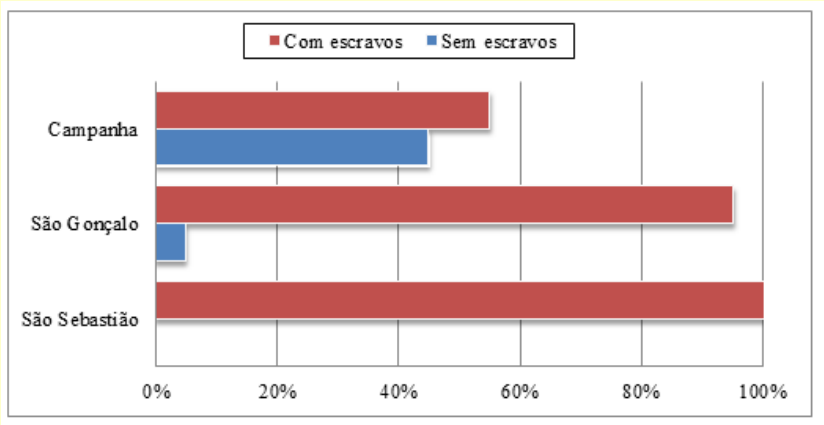
A instrução pública surgiu com um discurso de civilizar as camadas mais pobres. No entanto, é preciso problematizar até que ponto tal questão se concretizou. Na busca por conhecer a condição das famílias que possuíam filhos na escola utilizamos como indicativo, a presença de escravos nos domicílios. Como aponta Marcos Andrade (2008) "um homem rico naqueles tempos evidentemente detinha a posse de 'homens e terras'" (p.71). Pois em uma sociedade escravista, o braço cativo era fundamental para o funcionamento e a manutenção do sistema econômico e para a ampliação da riqueza dos senhores. Logo, um homem rico, necessariamente, possuía escravos.

Dessa maneira, a nossa primeira análise envolveu o levantamento da posse ou não de escravos. Ou seja, classificamos os fogos, com crianças na escola: "com escravos" ou "sem escravos". Tais dados estão dispostos no Gráfico 4.

Se as análises anteriores indicaram o acesso à escolarização restrito a um grupo específico, os dados sobre o perfil socioeconômico confirmam essa hipótese. Em Campanha

55% das crianças na escola advém de famílias com posses de escravos, em São Gonçalo, são 95% e em São Sebastião todos os grupos familiares (100%) possuíam escravos. Quando comparamos com os dados da população total descobrimos uma grande dissonância, pois para as três localidades encontramos a média de 69% dos fogos sem escravos.

Gráfico 4 – Posse de escravos nos domicílios com crianças na escola



Fonte: APM, Listas nominativas (1831).

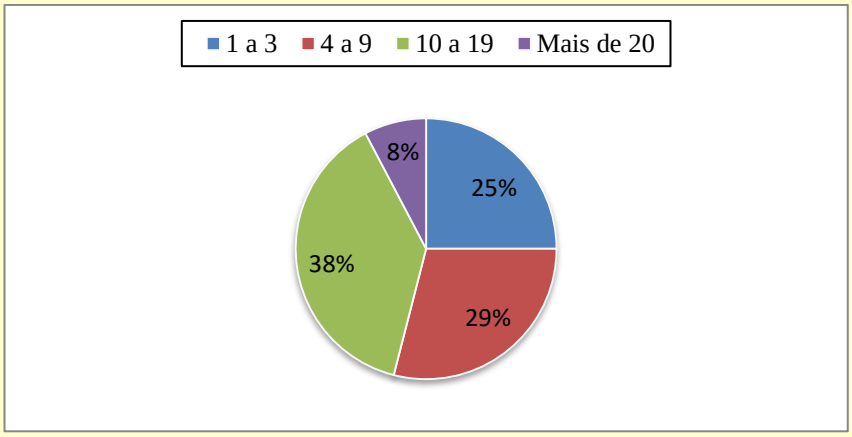
Segundo Paiva (1996), em Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, uma parcela muito pequena da sociedade possuía escravos, número que não chegavam a 35%. Ou seja, possuir um escravo, nesse período, representava uma boa condição econômica da família. Assim, esses dados indicam que o predomínio nas escolas foi de uma camada muito específica da sociedade.

A partir dessas constatações, buscamos entender o significado dessa posse de escravos. Para isso, optamos por avaliar o número de cativos presentes em cada domicilio. Primeiro, compreendemos que se a posse fosse de um a três tratavam-se de pequenos proprietários, sendo esse o caso mais comum na província mineira. Segundo Paiva (1996) cerca de um quarto dos fogos possuía apenas um cativo e mais da metade deles tinha até três escravos (51%). A presença de proprietários de grandes plantéis, segundo a pesquisadora era muito baixa.

Ponderando tais dados, utilizamos quatro delimitações para mensurar o número de escravos presentes nos domicílios. O primeiro, já citado, posse de um a três escravos; segundo, posse de três a nove escravos; terceiro, posse de dez a dezenove escravos, o que poderia ser

compreendido como os grandes proprietários da região e a última delimitação abarcou a posse de mais de vinte escravos, o que caracterizava um elite escravista. Tais dados encontram-se no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de escravos nos domicílios com crianças na escola



Fonte: APM, Listas nominativas (1831).

No Gráfico 5 agrupamos os dados de Campanha, São Gonçalo e São Sebastião, na perspectiva de facilitar a exposição das informações. Assim, fica evidente que nos domicílios com crianças na escola havia uma concentração maior na posse de 10 a 19 escravos (38%), ou seja, eram os grandes proprietários da região. Quando comparamos esse dado com o da população total descobrimos que apenas 13,6% da população possuíam de 10 a 19 escravos. A quase maioria, 49% da população, possuía de 1 a 3 escravos. Esses dados demonstram uma discrepância entre o perfil dos escolarizados e o perfil da população. A população que frequentavam a escola advinha de uma camada muito específica, a mais rica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três localidades, do sul de Minas Gerais, apresentaram majoritariamente um perfil de alunado elitizado. Predominou nas escolas os meninos, em sua grande maioria branca, pertencente às camadas mais ricas. Em Campanha, mesmo acontecendo uma maior diversidade no perfil, sendo possível identificar um número maior de negros (29%) e mulheres participando do processo de escolarização (27%), são também, em sua maioria os filhos de senhores de escravos que predominam nesse espaço (55%).

Em uma sociedade escravocrata, principalmente na região sul mineira, onde a mobilidade racial é ainda menor, o perfil racial relaciona-se com o perfil social. Se os brancos são maioria, entre esses houve, possivelmente, a chance maior de participação do processo escolar, daqueles com maiores condições financeiras. Assim, percebe-se a dificuldade de participação das mulheres, ainda mais acentuado se essas são negras e pobres. Pois nas três localidades, identificamos apenas meninas brancas e pardas, em um número já muito reduzido. Todos esses pontos levantados permitem compreender que a exclusão de alguns sujeitos do processo de escolarização não é um problema restrito a contemporaneidade, trata-se de um processo complexo e com raízes históricas.

REFERÊNCIAS

Listas nominativas de habitantes

Lista nominativa dos habitantes da Vila de Campanha. Arquivo Público Mineiro, Coleção Mapas de População. Documentos microfilmados, caixa 10, pacotilha 19.

Lista nominativa dos habitantes do distrito de São Gonçalo. Arquivo Público Mineiro, Coleção Mapas de População. Documentos microfilmados, caixa 10, pacotilha 18.

Lista nominativa dos habitantes do distrito de São Sebastião. Arquivo Público Mineiro, Coleção Mapas de População. Documentos microfilmados, caixa 10, pacotilha 15.

Legislação

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Constituição política do Império do Brasil. Coleção de Leis do Império do Brasil (1824), p. 7, v. 1 (Publicação Original)

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil (1827). p. 71, v. 1, pt. I (Publicação Original).

MINAS GERAIS. Lei n. 13 de 07 de abril de 1835. Livro da Lei Mineira (1846). Ouro Preto: Typ. da Silva.

Documentos do Arquivo Publico Mineiro

CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS PELO CONSELHO GERAL DA PROVÍNCIA. 1832-1834. Fundo Conselho Geral da Província, subsérie diversos 1-4, caixas 02.

Relatório dos Presidentes da Província. Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1837, pelo presidente da província, Antônio da Costa Pinto. Ouro Preto: Typ. do Universal, 1837.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Marcos Ferreira de. Elites regionais e a formação do Estado Imperial Brasileiro: Minas Gerais - Campanha da Princesa (1799-1850). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. População negra e civilização: uma analise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais (1830-1850). Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 43-72, ago. 2009.

_____. Escola e status racial em Cachoeira do Campo/MG no século XIX. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p.156-177, jan./mar. 2015.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). 2003. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

MATTOS, Hebe Maria. Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

PAIVA, Clotilde Andrade. População e economia nas Minas Gerais do século XIX. 1996. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

UM BREVE OLHAR SOBRE O SISTEMA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR: NA VISÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Elenice Rosa Costa
Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP
rcelenice@gmail.com

Erisvaldo Pereira dos Santos
Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP
erisvaldosanto@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa é parte da dissertação de mestrado realizada em dez escolas municipais na cidade de Viçosa/Minas Gerais. Esse trabalho teve como objetivo principal discutir o sistema de contas raciais no Brasil através dos depoimentos de professores/as e coordenadores/as pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, por ter uma variedade de fontes de informação, sendo que esses dados foram coletados em diferentes momentos. A coleta de dados foi realizada através de questionário fechado e de entrevistas semi-estruturadas em que temos um conjunto de tópicos iniciais, que foram ampliados durante sua realização. Para a realização da pesquisa foram entrevistadas 20 (vinte) professoras e coordenadoras pedagógicas, sendo duas por escola que manifestaram o interesse em participar voluntariamente, com garantia de preservação de sua identidade e de sigilo dos dados. Os sujeitos da pesquisa que foram favoráveis às cotas raciais, creem que as cotas raciais podem ser um instrumento de justiça, reparação dos danos historicamente causados à população negra. Para eles, as cotas, além de proporcionarem a entrada dos negros nas universidades, podem melhorar a sua representação em diversas áreas da sociedade. Outros afirmam que as cotas são estritamente direcionadas aos estudantes negros devido a sua condição de vulnerabilidade em todos os níveis escolares.

Palavras-chaves: Professores; Políticas Públicas; Contas Raciais.

Introdução

Esse artigo faz parte da dissertação de mestrado e tem como objetivo discutir o sistema de contas raciais no Brasil através dos depoimentos de professores/as e coordenadores/as pedagógicos das escolas municipais da cidade de Viçosa-MG.

O assunto sobre cotas raciais surgiu no momento em que realizávamos a pesquisa de mestrado[136]. A mídia destacava que o Congresso Nacional discutia sobre a aprovação das Ações Afirmativas no ensino superior.

Segundo Nilma Lino Gomes (2003, p. 222), as ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório e a sua continuidade, então, dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. Como política pública de impacto, as ações afirmativas empreendidas pelo Governo Federal, destaca-se a instituição de cotas para negros no ensino superior. No dia 08/08/2012, foi aprovada a adoção de cotas[137] sociais e raciais nas instituições públicas de ensino superior. O projeto tramitava no Congresso há 13 anos. A votação ganhou força depois que o Supremo Tribunal Federal considerou constitucionais as cotas raciais e sociais nas universidades. Posteriormente, a presidenta Dilma Rousseff sancionou, no dia 29/08/2012, a Lei que institui o sistema de cotas raciais e sociais para universidades federais de todo o país. A lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição das vagas entre negros, pardos ou indígenas.

Procedimentos de investigação

Trata-se de uma pesquisa de campo realizada em 10 escolas Municiais da cidade de Viçosa em Minas Gerais. A pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, por ter uma variedade de fontes de informação, sendo que esses dados foram coletados em diferentes momentos. Como indica Robert K. Yin (2005, p. 20)

> O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, utiliza-se em muitas situações, para contribuir com conhecimentos que temos sobre muitas ações, para contribuir com o

[136] Pesquisa de mestrado “AS QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG", realizada na cidade de Viçosa/MG de 2011 a 2012.

[137] Disponível em http://portal.mec.gov.br/index. Acesso em 15/01/2013.

> conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. (YIN, 2005, p. 20).

Ainda segundo Yin (2005, p. 20), a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Ainda segundo o autor, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.

A coleta de dados foi realizada através de questionário fechado e de entrevistas semi-estruturadas em que temos um conjunto de tópicos iniciais, que foram ampliados durante sua realização. Foram também gravadas, transcritas e transformadas em textos para análise e interpretação dos dados. Ao realizar estudos de caso, de acordo com YIN (2005, p. 97), submerge uma situação totalmente diferente ao entrevistar pessoa-chave. Desse modo, deve-se trabalhar em conformidade com horários e a disponibilidade do entrevistado e não com horário e disponibilidade do entrevistador.

Para a realização da pesquisa foram entrevistadas 20 (vinte) professoras e coordenadoras pedagógicas, sendo duas por escola que manifestaram o interesse em participar voluntariamente, com garantia de preservação de sua identidade e de sigilo dos dados.

Indicadores sociais: disparidades salariais e educacionais entre negros e brancos

Para mostrar as disparidades salariais e educacionais entre negros e brancos foram tomados como base os dados sistematizados e disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) referentes a várias capitais brasileiras.

Em relação à escolaridade, segundo o relatório do IBGE (2006)[138], observou-se que os pretos e pardos possuíam menor escolaridade que os brancos. Em setembro de 2006, o número médio de anos de estudo, para o total das 6 regiões metropolitanas, foi de 8,7 anos para os brancos e 7,1 anos para os pretos e pardos. Este comportamento foi observado em todas as regiões metropolitanas, mas foi, novamente, em Salvador que se observou o maior diferencial, qual seja de 2,4 anos de estudo a mais para os brancos. Isto quer dizer que, em média, os brancos

[138]Disponível em http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=737&busca=&t=ibge-divulga-estudo-especial-pme-sobre-cor-raca. Acesso 20 de maio 2013

atingiam o ensino médio e os pretos e pardos não concluíam sequer o ensino fundamental. Foi também nesta região onde os brancos, os pretos e os pardos apresentaram as maiores médias de anos de estudo segundo a cor.

Tabela 10 -Escolaridade média segundo a cor ou raça - setembro de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	8,0	7,5	8,1	7,9	8,1	8,1	8,0
Preta/Parda	7,1	6,9	7,7	7,0	7,0	7,0	6,8
Branca	8,7	8,6	10,1	9,0	9,0	8,6	8,2

FONTE: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego.

Em setembro de 2006, entre os empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado (que têm maior proteção legal e melhores remunerações), 59,7% eram *brancos* e 39,8% *pretos* e *pardos*. A maior participação de *brancos* nesta categoria se justifica pela sua grande presença nas regiões metropolitanas com forte participação do emprego formal (São Paulo e Porto Alegre) onde, respectivamente, 44,9% e 44,2% da população ocupada têm carteira de trabalho assinada. Salvador e Recife têm grande participação de *pretos* e *pardos* e participações de emprego formal relativamente menores: 35,2% e 32,1%, respectivamente.

Pela pesquisa realizada pelo IBGE (2006), nas seis regiões metropolitanas, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, a *construção* e os *serviços domésticos* foram os que mostraram predominância dos pretos e pardos, que eram 55,4% das pessoas ocupadas na construção e 57,8% das pessoas ocupadas nos serviços domésticos. O grupamento com a menor participação de pretos e pardos foi o de *Serviços Prestados às Empresas e Intermediação Financeira, Atividades Imobiliárias*, com 34,6%. Abaixo, tem-se a tabela com as participações regionais. A população branca também era maioria entre os empregados sem carteira assinada (54,5%) e os trabalhadores por conta própria (55,0%), mas os pretos e pardos correspondiam a 57,8% dos trabalhadores domésticos. Nas regiões majoritariamente brancas, os trabalhadores brancos era maioria em todas as categorias de ocupação, assim como nas regiões com maioria de *pretos* e *pardos*. Mesmo assim, e alarmante, o número de pretos e pardos predominavam entre os trabalhadores domésticos.

Em relação aos rendimentos habituais, o IBGE destacou que os *pretos* e *pardos* recebiam, em média, R$ 660,45. Esse valor representa 51,1% do rendimento auferido pelos *brancos* (R$ 1292,19). Essa desigualdade no rendimento médio entre *pretos/pardos* e brancos persistiu nas comparações dentro do mesmo agrupamento de atividade ou da posição na ocupação ou de faixa de escolaridade. Em todas as regiões, os *pretos* e *pardos* possuíam rendimentos inferiores aos dos *brancos*, mas em Salvador as diferenças foram maiores: ali,

os *pretos* e *pardos* recebiam pouco mais de 1/3 do que recebiam os *brancos*. Já Porto Alegre registrou a menor diferença nos rendimentos recebidos.

Tabela 11- Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça - setembro de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Preta/parda(1)	660,45	540,47	644,91	692,70	653,31	694,00	649,40
Branca(2)	1292,19	1046,93	1749,90	1249,95	1293,37	1361,30	1062,95
Razão(1)/(2)*100	51,1	51,6	36,9	55,4	50,5	51,0	61,1

FONTE: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego.

Segundo o Ipea (2011)[139] existem diferenciais bastante significativos, também, quando se observa esse indicador levando em consideração os quesitos: localização, raça ou cor. Na categoria localização, o diferencial chega próximo a menos de quatro anos de estudos para a população rural em comparação com a população urbana – metropolitana. Essa população é a que se encontra em melhor situação já atingindo 8,6 anos de estudos. A população negra também tem menos 1,8 anos de estudo, em média, em comparação com a branca.

Tabela 12 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, por categorias selecionadas – 1992-2008

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3
Negra	4,0	4,1	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5

Fonte: Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Obs.: A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. Raça negra é composta de pretos e pardos.

Ainda conforme dados do Ipea (2011), sabe-se que o número médio de anos de estudo ainda se encontra em um patamar bastante insatisfatório devido à elevada proporção de analfabetos entre adultos e idosos, bem como a baixa escolarização dessas coortes. Observa-se que a população com mais de 40 anos tem a menor média de anos de estudo (6,0 anos) enquanto, a população de 25 a 29 anos chega a 9,2 anos de estudo, ou seja, 3,2 anos de estudos a mais.

Tabela 13 - Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas – 1992-2008

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,6	6,2	6,2
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,3	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,6

Fonte: Microdados da PNAD/IBGE.
Elaboração: Disoc/Ipea.
Obs.: A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.
A raça negra é composta de pretos e pardos

[139]Disponível em: http://www.ipea.gov.br. Acesso 20 de maio 2013.

Em relação ao analfabetismo, a pesquisa do Ipea (2011), observou-se números bastante significativos quando esse indicador leva em consideração o quesito raça ou cor. Com esses dados estatísticos podemos concluir que há uma discrepância em relação à população negra economicamente ativa, pois eles continuam sendo os que menos têm escolarização, bem como os que têm piores cargos e salários, razão pela qual o conjunto de Movimento Negro vem lutando para superar esse quadro de desigualdade na sociedade brasileira. Observamos também, a partir desses dados concretos, que é justificável a implementação de cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos, visto que é uma forma de ascensão social do negro, principalmente no ensino superior e em cargos que antes eram exclusivamente ocupados pela população branca.

As ações afirmativas e o sistema de cotas raciais na visão dos professores/as e coordenadores/as pedagógicas

Como dissemos anteriormente no momento em que realizávamos as entrevistas, a mídia destacava que o Congresso Nacional discutia sobre a aprovação das cotas raciais. No final das entrevistas, perguntamos se as professoras e coordenadoras tinham algo a acrescentar sobre assuntos que estivessem na mídia e fossem correspondentes às perguntas anteriores. Por unanimidade, as cotas raciais apareceram como o tema que estava em evidência. Alguns docentes consideravam as cotas uma forma de racismo às avessas; outros, com opinião favorável à política de cotas, consideravam-na como uma forma de reparação e inclusão da população negra nesse nível de ensino e como modo de romper com a ausência dessa população nas universidades. Dos vinte participantes entrevistados, apenas três concordaram com as cotas raciais nas universidades. Isso porque eles evidenciam, de certa forma, a reverberação do mito da democracia racial. Optamos por selecionar três depoimentos contrários às cotas e, que entre si, tivessem o posicionamento parecido com os demais. Averiguemos a seguir:

> acho que eu fui muito superficial, na verdade eu nunca trabalhei história da África. Esses dias têm discutido muito a questão das Cotas, o que passou no congresso, e muita gente acha que porque eles defendem tanto igualdade e na hora de passar na frente, eu acho que isso cria só descriminação, a luta não é para ser todo mundo igual, porque tem que ser diferente na hora de entrar na universidade, na hora de levar vantagem. Eu acho que isso aumenta o racismo e o preconceito, eu acho! Por exemplo, o curso de Direito que meu filho faz, tem um negro, um décimo entra na frente, eles não lutam tanto por igualdade porque que agora eles querem passar na nossa frente. Só porque a cor é diferente, ele vai ter que aguentar o curso todo, porque ele passou na frente dos outros, ele passou na frente de pobres, não é só rico que está na universidade, eu, por exemplo, passei na universidade, mais não era rica, meu pai é lavrador, porque, só por causa da cor vai passar na frente, eu acho que esse sistema de cotas é injusto, porque o vestibular é doloroso. Sei lá tem umas discussões bem profunda sobre isso, eles querem convencer que ta certo, acho muito radicalismo nessa

> cultura afro, esse povo que fica levantando a bandeira, eu acho eles muito radicais, eu escuto com tolerância. Tudo tem que ser com competência, se alguém passar no concurso não importa quem é você nem de onde você veio é pela competência ninguém vai tirar para fora (Coordenadora pedagógica Gabriely- entrevista 03/05/2012).

Embora a Coordenadora Gabriely tenha respondido que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana pode contribuir para o combate ao racismo, em seu discurso sobre as cotas raciais, o seu entendimento é semelhante ao das outras pessoas que são contra as cotas nas universidades, ao afirmar que os negros querem passar na frente quando entram nas instituições através de cotas, sendo motivo de maior exclusão, de preconceito e discriminação. Gabriely acredita também que não é possível estabelecer cotas, ou seja, a universidade deve ser um lugar apenas para quem tem competência acadêmica. Ela revela, na verdade, o mito da democracia racial. De acordo com Munanga (2003, p. 127), as cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da "justiça", da "excelência" e do "mérito". Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. Ainda conforme Munanga (2003, p. 127-128), a única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício das cotas identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas e classificadas, separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Conforme seu depoimento, a professora Emily também se mostra contrária às cotas raciais:

> eu acho que é uma situação que nos preocupa um pouco é questão também assim, as Cotas para os negros nas universidades é uma situação que me preocupa. Eu não consigo ver as cotas como não discriminação, eu não consigo ver, eu acho que não tem que investir lá, eu acho que o governo precisa investir nas séries iniciais, eu acho que ele precisa investir naquela criancinha pequenininha ali, porque são poucos que conseguem chegar ao segundo grau, para da um passo para universidade, muitos abandonam, esse é um fato que a gente vivencia aqui, quando você pega e se você fizer um gráfico aqui dentro da escola das pessoas, dos descendentes negros aqui dentro, aqui dentro grande parte deles estão na Educação de jovens e adultos estão fora da faixa etária. Eu acho que precisa investir na base não lá porque se 100 entra na primeira série, 20 consegue chegar ao segundo grau e quando se fala de 20% de Cotas pra negros onde vai os outros 80%. Para mim, é uma preocupação como esta sendo levado como ta sendo visto. Para essa situação das cotas para negros eu não consigo ver isso se não, como uma descriminação. Ainda assim como descriminação eu acho que não é lá que ele precisa investir e sim na base, porque se ele der condição do aluno frequente uma escola, para que ele tenha uma escola de qualidade, que ele consiga chegar ao segundo grau, depois que ele chegar ao terceiro ano ele vai ter consciência de que ele precisa estudar, já vai esta preparada para esta entrando na universidade. Eu acho que dá oportunidade dele entrar sem ele ter condição também ele vai até mesmo abandonar o curso, porque a prova dele é diferenciada, a vaga dele,

> ele pode fazer até menos pontos do que um branco que ele entra lá. Conhecimento dele ali não tem que ser. Então é uma coisa que me preocupa essa situação das cotas para os negros, a forma que ela esta sendo colocada, eu acho que tem que investir na base (Professora de história Emily - entrevista 08/05/2012).

Ainda que no depoimento da professora Emily, anteriormente, afirmasse que assuntos sobre desigualdades raciais e discriminação devam ser trabalhados no dia a dia da escola, destacando a importância do reconhecimento dos africanos no Brasil, Emily também não se mostra favorável às cotas raciais nas universidades, pois, assim como Gabriely, acredita que as cotas podem ser uma forma de discriminação, de modo que ambas acreditam que com as cotas os negros não entram pela competência. A principal argumentação da professora, e de outros entrevistados, é que deve haver um forte investimento na educação básica e não medidas paliativas como as cotas. Esse é um dos principais discursos daqueles que se opõem às cotas, que se baseiam na defesa de melhores condições de trabalho para os docentes e um maior investimento na educação básica. No entanto, no nosso entendimento, não vemos como melhorar a educação básica, sem mudanças na educação superior. A melhoria da escola pública é importante, independente da existência das cotas, pois, ter uma educação pública de qualidade é imprescindível para termos um país melhor. Os movimentos negros propõem medidas a curto e médio prazo para os jovens que estão terminando o ensino médio e vão passar pela avaliação do ENEM, a fim de conseguir uma vaga nas universidades.

As principais reivindicações deste grupo, atualmente, estão integradas à educação formal, principalmente a do ensino superior, tendo como finalidade a necessidade de ascensão social, política e econômica da população afro-brasileira. Sendo assim, o sistema de cotas para negros nas universidades é uma medida que não exclui a necessidade de melhoria das escolas de ensino básico, mas que possibilita ao negro a oportunidade de cursar o ensino superior. Outra coordenadora também faz seu discurso contra o sistema de cotas e afirma que:

> eu acho que hoje em dia as cotas, porque enquanto você esta separando, você esta se acabando de agregar de alguma forma a discriminação, a gente tinha que investir é na base, o aluno que tem a base boa, independente de cor de pele, cor de pele não raciocina, eu acho assim pode ser branco, a pele negra não interessa o que ele é, se é japonês, se é chinês, se ele tem base se ele teve condição, se ele teve oportunidade de ter um computador de ter um acesso à comunicação, ele vai chegar lá em cima. Quanto pobres são os que estão milionários, mandando no mundo, e não tiveram cotas porque usaram o raciocínio, claro que são pessoas mais dotadas nem todos são iguais, mais eu acho que as oportunidades, quando tem a pessoa está na escola, a família ajuda, tem um funcionamento, é importante a educação, porque o social está muito [...] eu acho que é mais um problema social do que racial. Os pais não veem necessidade de ir à escola, e quando vem é com a esperança de receber uma bolsa miserável [...] família, um vale gás, sabe, então, e porque não pega aquele dinheiro e compra o material, está tudo para escola dar: lápis, borracha, giz, caderno, tudo até uma folha para um trabalho os meninos querem aqui na escola. Então cadê o papel da família de valorizar a escola, o professor, ai vai chegar à Universidade um aluno sem interesse nenhum, não adianta separar cotas, não estou falando que é do negro, o negro é

> desinteressado, mais isso é o branco também o que tem que mudar é valores. E mudar como eu estou na escola trabalhando, informando, conscientizando, e o que a escola pode fazer dentro do papel pedagógico (Coordenadora pedagógica Norma - entrevista 16/05/2012).

Mesmo que a professora Norma anteriormente ressalte a importância do cumprimento da Lei n°10.639/03, porque estar no respaldo legal, ela acredita que a separação de pessoas por cotas agrega, de alguma forma, a discriminação. Percebe-se isso, visto que seu discurso está pautado na crença de uma igualdade, em um mito de democracia racial. Norma também afirma que o problema de acesso às universidades pelo negro é mais um problema social do que racial. De acordo com a entrevistada, a cor não é o fator que o distancia da universidade, mas sim sua situação econômica e sua falta de estímulo, interesse. Pode-se notar que este discurso gera um entendimento contrário às políticas de ações afirmativas que visam reparar os danos recorrentes a não inclusão do negro na educação. Ou seja, algumas professoras, embora ressalte a importância da Lei n°10639/03, não a compreendem como uma política de ação afirmativa, mas apenas como uma lei que modifica o currículo escolar. Isso ocorre por que elas apresentam dificuldade em relacionar uma política de cotas raciais com a valorização e a promoção da igualdade racial. A professora de história Mafalda, em seu depoimento a favor das cotas, afirma que:

> tudo que puder favorecer aumentar as oportunidades dos afrodescendentes que por tanto anos sofreram e a questão da alta estima nas escolas, à descriminação que existe sim, e tudo que puder fazer com que eles tenham uma maior oportunidade para adquirir uma posição na sociedade, eu sou favorável. Não só nas cotas das universidades como eu sou favorável também o resgate da propriedade que eles perderam então a questão aqui, e que eles saíram da senzala das casas, sem propriedade, sem direito ao estudo, sem direito a um trabalho digno, sem cidadania, então foram muitos anos. Anos não, séculos. Então para resgatar essas injustiças, todo tipo de lei, seja ela feita por cotas para poder diminuir a defasagem do erro causado com esse africano, afrodescendente que permanece dentro do Brasil e que desenvolveu a nossa história, eu acho que tem que ser feito e aplaudida (Professora de História Mafalda – entrevista 16/05/2012).

A professora de História, Mafalda, posiciona-se a favor das cotas raciais e acredita que tudo pode/deve ser feito para aumentar as oportunidades dos afrodescendentes adquirirem uma posição na sociedade. Para ela, a reparação pelos danos causados pela escravidão seria feita mediante a implementação compulsória de ações afirmativas – no caso, as cotas raciais, que proporcionaria a correção das desigualdades raciais e a promoção da igualdade de oportunidades. Como dito anteriormente, na escola onde a professora Mafalda trabalha há uma preocupação em desenvolver projetos de combate ao racismo. Lembrando que seu depoimento também reverbera a crítica que tem sido elaborada contra o mito da democracia racial. O depoimento da professora Rayana também se coloca a favor das cotas:

> quando eu estava falando anteriormente sobre a tese que eu li, eu passei a entender e defender as Cotas. Não acho que estamos sendo prejudicados porque eu acredito que quando uma criança ela vai, e é o que defendem a tese, ela vai ao consultório médico o médico é branco e o faxineiro é negro e preto, ela vai à escola geralmente a maioria absoluta dos professores são brancos, às vezes tem algum cantineiro que é preto. Então ela vai interiorizando que o campo dela esta ali nos serviços que são os menos pagos que não exigem tanto estudo, então ela não precisa nem de se esforçar muito porque ela vai interiorizando isso, então eu passei a compreender isso. Eles falam vai cair à qualidade se entrar de qualquer forma, qualidade não mede, não é bem por ai não, tem muitas outras coisas, se for olhar desse jeito, o ensino tem caído à qualidade, até o ensino básico os meninos, branco ou preto, ou pardo eles estão saindo com muita dificuldade e os professores das universidades têm reclamados das faculdades por aonde eu vou, tenho conversado com os professores, os alunos têm chegado lá, eles usam terminologia não é com pouca base não é sem base para fazer um curso superior, e eles não falam nada os pretos não chegam sem base os das escolas públicas chegam sem base é geral. Então é uma questão geral eu não acho que cotas esta prejudicando não, eu acho que as cotas têm a beneficiar uma população mesmo que não é uma minoria, ao contrario dos índios, a maioria do povo brasileiro é afrodescendentes. O índio tem menos possibilidade de não chegar às universidades do que o negro por causa da sua cultura (Coordenadora pedagógica Rayana - entrevista 18/05/2012).

Mais uma vez a coordenadora Rayane remete a uma tese sobre "A Constituição do Corpo Negro", como leitura que contribuiu para ajudá-la a compreender a situação do negro na sociedade brasileira. Segundo Rayane, não é apenas o negro que chegará às universidades com pouca base, já que toda a escola pública enfrenta esse problema. Ela também acrescenta que o fato da criança identificar o negro em profissões de remuneração mais baixa culmina em uma (re)produção de um sentimento de auto reflexo, de que aquele é seu lugar social. A criança inculca em si a ideia de que não precisa estudar para se tornar determinado tipo de profissional. O discurso a professora Rayane, embora reforce a importância do investimento na escola pública e na educação básica, não se coloca contra as cotas conforme outros professores. Como asseguramos anteriormente, a reivindicação de cotas para negros nas universidades brasileiras faz parte da política de ação afirmativa e tem como princípio motivador o alcance da igualdade entre negros e brancos, buscando uma forma de reparação e/ou compensação das perdas causadas pós-escravidão. Esse pensamento parte também da constatação histórica das inúmeras discriminações que os negros sofreram e sofrem no Brasil. A professora Dulcineia também explica os motivos que fazem com que ela seja a favor das cotas raciais:

> o que eu observo e que existem diferenças de postura em relação às Cotas, eu acho que as Cotas, a questão de se destinar Cotas aos negros, porque não dizer aos negros. Eu acho que é justo, porque se você ver assim, que nem a participação da mulher que é significativa e esta começando a ser observada e até destacado a posição da mulher, a participação da mulher, assim também é com os negros, você chega a um lugar, por exemplo, você ver que é a minoria. No cargo de chefia, vamos falar sobre na gerência de banco, quantos são os gerentes negros? Então você chega ao congresso, quantos são? Então assim a questão do negro passar pela universidade, a universidade é uma ascensão, não posso negar que seja uma ascensão. É uma maneira de tornar sociedade mais igualitária, mas eu sou a favor sim (Coordenadora pedagógica Dulcineia - entrevista 17/05/2012).

Anteriormente, a coordenadora Dulcineia apresenta problemas no que se refere à compreensão da Lei n°10.639/03. Para ela, só se deve ensinar a cultura afro-brasileira onde há um número expressivo de negros. Em relação às cotas, ela se mostra favorável e faz uma observação importante: a recorrência de o cargo de melhor posição ficar restrito a homens brancos. Assim, a universidade acaba se tornando uma das principais alternativas de equidade e de ascensão da população negra historicamente discriminada. Por essa razão, o governo brasileiro preparou para a conferência Durban na África do Sul um relatório que recomendava a adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas. Em função disso, fortaleceu-se, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para o acesso da população negra no ensino superior. É imprescindível observar que a aprovação das cotas para negros no ensino superior é uma conquista do conjunto de movimento negro articulado às ações internacionais que visam direitos a igualdade e melhores oportunidades para a população negra.

Discussão sobre o sistema de cotas no Brasil

Tendo em vista alguns resultados desta pesquisa, que se mostram contrários e outros favoráveis às cotas raciais no ensino superior, podemos identificar alguns argumentos que condizem com vários discursos sobre as implementações de ações afirmativas no Brasil. Neste sentido, recorremos alguns autores para entender os seus posicionamentos a respeito desta questão, que no momento atual vem se intensificando em virtude da aprovação da Lei de cotas.

Para Maria Z. D. S. Menin e Alesandra. M. Shimizu (2006, p. 4), um dos argumentos usados contra a política de cotas é o que aponta a estigmatização dos alunos beneficiados, afirmando-se que as cotas levariam a um aumento do preconceito racial, ao invés de solucioná-lo. Um argumento frequentemente defendido no âmbito universitário é a ameaça aos critérios de mérito para o ingresso nas universidades. Teme-se, ainda, uma perda de qualidade do ensino nas universidades, uma vez que esses alunos ingressantes pelas cotas seriam menos aptos, supondo-se a fragilidade da formação em graus anteriores. Finalmente, ainda comparece como argumento contrário à crença de que não há uma identidade de cor definida no país, dada a diversidade e a mistura de etnias, não sendo possível, portanto, distinguir quem é negro; o que provocaria dificuldades na seleção de indivíduos que se beneficiariam das cotas.

Conforme Valter Roberto Silvério (2003, p. 64), o debate sobre o negro, a raça, a identidade negra e a ação afirmativa, em sua modalidade mais polêmica, as cotas, vem

ocorrendo no Brasil. De um lado encontram-se aqueles que ancoram as mazelas brasileiras na pobreza descartando total ou parcialmente as articulações entre o ser pobre e o ser negro; de outro lado, estariam aqueles que percebem que a pobreza tem cor.

Assim, de acordo com Silvério (2003, p. 72), ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da construção de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica.

Segundo José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (2002, p. 54), as cotas acusam, com sua implantação, a existência do racismo, razão pela qual o combatem de forma ativa. Esse tipo de intervenção é conhecido como "discriminação positiva", a qual constitui o fundamento das chamadas "ações afirmativas". As cotas são um tipo de ação afirmativa. A noção de "reparação", ou seja, o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo, assim como a noção de "compensação" pelas perdas ocasionadas são os conceitos que orientam e conferem sentido à implementação da medida.

Concordamos com Carvalho e Segato (2002, p. 55), ao afirmar que as cotas também surgem como uma medida de cunho emergencial. Portanto, não vêm para substituir outras de longo prazo que propõem transformações mais profundas como a melhora e a universalização do ensino público e até as cotas para estudantes pobres ou formados na escola pública. É uma medida de emergência, ou seja, de impacto imediato e estritamente direcionada para os estudantes negros em razão da sua posição singular e vulnerável em todos os níveis escolares. Seus efeitos e repercussões espera-se a curto e médio prazos, modificando, já e de forma muito concreta, os destinos de jovens que hoje se encontram cursando o segundo grau.

Considerações finais

Podemos concluir que nas falas das professoras há duas categorias; a primeira na qual existe uma tensão entre educar para igualdade e, a segunda, educar para a diferença (na diferença). Ressalta-se que essas duas categorias estão em tensão o tempo todo. Foi nesse sentido que com as entrevistas, foi possível averiguar qual a opinião das professoras e coordenadoras em relação às Ações Afirmativas, sobre a aprovação das cotas raciais. Os discursos contrários à política de cotas pautam-se, basicamente, em dois elementos que não se sustentam: o primeiro refere-se ao fato de que, ao invés do ingresso de negros através da política de cotas, o fundamental seria a melhoria substancial do Ensino básico e Médio no Brasil, uma vez que assim se garantiria uma

equiparação de saberes para os alunos que pretendem ingressar em uma universidade através do vestibular. O segundo elemento, como desdobramento do primeiro, seriam as políticas universalistas que, apesar de se apoiarem no ideário da igualdade, não se concretizam efetivamente no momento da execução da política e não alteram o índice das desigualdades.

A diversidade do público alvo a quem é direcionada precisa ser considerada, caso contrário se perde o sentido. Para as entrevistadas, o sucesso no vestibular estaria pautado no mérito individual. Aqueles que pleitearem a entrada através das cotas sofrerão preconceito e discriminação pelos não cotistas. Esses discursos baseiam-se na crença de igualdade, em um mito de democracia racial, no entanto não reconhecem a importância das ações afirmativas para proporcionar melhores condições para os estudantes negros. O sentido que se depreende dessas discussões é que com essas informações há algumas contradições nos discursos quando o assunto volta-se para aspectos complexos como a aprovação de cotas como medidas imediatas do governo para atender a população afro-brasileira e indígena e superar a ausência deles nos locais de prestígios social, neste caso nas universidades públicas brasileira.

Por outro lado, os sujeitos da pesquisa que foram favoráveis às cotas raciais, creem que as cotas raciais podem ser um instrumento de justiça, reparação dos danos historicamente causados à população negra. Para eles, as cotas, além de proporcionarem a entrada dos negros nas universidades, podem melhorar a sua representação em diversas áreas da sociedade. Outros afirmam que as cotas são estritamente direcionadas aos estudantes negros devido a sua condição de vulnerabilidade em todos os níveis escolares.

Referências

CARVALHO José. Jorge. E; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.** Versão revisada e ampliada do texto preparado para acessão do CEPE de 8 de março de 2002. Brasília, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. SILVA, Petronilha Beatriz, Gonçalves e; SILVÉRIO Valter Roberto(org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MENIN, Maria Suzana, De Etefano; SHIMIZU, Alexandra, de Morais. **Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira**. ANPED-Assoc. UNES/CAPES, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2440--Int.pdf. Acesso em: 12 de março de 2013.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. SILVA, Petronilha Beatriz, Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter, Roberto. **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /organização. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. SILVA, Petronilha Beatriz, Gonçalves e; SILVÉRIO Valter, Roberto(org.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

GT 6 – PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PÚBLICO ALVO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Contempla estudos sobre a formação de professores e práticas educativas e instituições educacionais tendo como foco os processos de ensino aprendizagem, concepções e desenvolvimentos das pessoas público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação). Abrange estudos sobre afetividade e sexualidade, educação inclusiva, acessibilidade, educação bilíngue para surdos, tecnologias assistivas, família, adaptações curriculares, dentre outros estudos relacionados à temática da educação especial.

Coordenadora: Ma. Adriene Santanna

ESCOLA DO CÉREBRO E EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: O ROMPIMENTO DAS DOENÇAS DO APRENDER PELA AÇÃO INSTITUINTE

Matheus Modesto Azevedo

Professor do Ensino Fundamental I - Secr. Mun. De Educação de Miracema-RJ

matheusmodestodeazevedo@hotmail.com

Vanessa Faria de Oliveira

Professora de Educação Especial – Secr. Mun. de Educação de Santo Antônio de Pádua-RJ vanessafaria2011@yahoo.com.br

RESUMO

Esse trabalho tem como objeto de estudo a Medicalização da Educação, na tentativa de expor e romper com as doenças do aprender pela ação instituinte. Procuramos entender a medicalização da educação enquanto um processo complexo, crescente e perverso. As análises que este trabalho produzem, nos permite levantar questionamentos sobre a medicalização enquanto um processo que contraria o fundamento e finalidade educacional, pois a partir de rótulos e subjetivação outorgados e potencializados pelo campo da medicina transforma o espaço escolar em clínica. Levantamos questionamentos quanto a fragilidade de doenças e transtornos de aprendizagens, uma vez que possuem bases científicas frágeis e duvidosas sendo uma incógnita até mesmo para a medicina. Nesse sentido a Educação Inclusiva nos permite recompor a escola pela ação instituinte, que transforma a escola em lugar significação das diferenças, de produção de vida. Sendo um trabalho de cunho bibliográfico MOYSÉS E COLLARES (2010, 2013, 2014), GUARRIDO (2007), CASTORIADIS (1987) e MANTOAN (2006) são aportes teóricos que o fundamentam.

Palavras-chave: Escola; Medicalização; doenças; instituinte; inclusão.

INTRODUÇÃO

As queixas, as inquietudes, ou o não-saber-lidar na escola tem na medicina saída para aquilo que não se dá “conta de resolver”. A escola não sabe como “ensinar” e transfere a medicina esta tarefa.

A temática que se desvenda abaixo constitui em uma importante e complexa produção, fragmento da clássica área de Educação Especial (inclusiva), a temática se desponta na contemporaneidade como um lugar de novidade, que tem raízes e fomentos multifacetados ao longo da história com outras nomenclaturas, dessa forma uma novidade-antiga. Portanto, educação e saúde são bases onde essa temática se encena. ESCOLA DO CÉREBRO E EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: O ROMPIMENTO DAS DOENÇAS DO APRENDER PELA AÇÃO INTUINTE trata de levantar interlocuções pertinentes às facetas que assumem a educação a transformando em clínica, produzindo e ampliando a exclusão e o fracasso escolares.

O ponto de partida desse trabalho debruça-se nos movimentos presentes que tecem a escolarização de crianças. A escola é uma instituição de disciplinamento e normatividade. Em se tratando do sistema brasileiro de alfabetização/escolarização temos visto a democratização de uma escola que tem se distanciado de um tratamento de acolhida e atendimento a essa diversidade presente em seu interior.

A lógica do famigerado fracasso escolar ainda impera na atualidade comprovadamente verificados pelas altas taxas de reprovação, repetência e analfabetismo. No entanto, a culpabilização não se declina na escola em seu interior, em seus eixos existências, pedagógicos e metodológicos. Se portanto, entendemos a escola situada num espaço-tempo de produções de subjetividades, devemos pensar as representações que esta escola estabelece e legitima.

Para a educação, o rompimento com perspectivas medicalizantes é algo extremamente importante, para promoção de direitos, da qualidade de vida, da não negação da função social que a escola tem em seu amago, na visibilidade da diversidade humana, na busca de lugares de defesa da vida, entre outros.

Neurociências e educação aliadas podem traçar um caminho de alta periculosidade, quando essas alianças reduzem os sujeitos a apenas biológicos, míopes a um entorno maior, mas calçados em um tipo de escola e sociedade que se pretende. E a redução conduz sempre a um rótulo, uma nomeação, uma determinação, uma SUBJETIVAÇÃO.

Esse trabalho não refuta Ciência Médica, nem mesmo seus profissionais. Este trabalho levanta vozes dissonantes, que procura produzir diálogos que questiona a existência de transtornos do aprendizado que sequer tem evidências científicas, mas que se atrela a uma

cultura, um tempo que se inscreve em ideologias e interesses estritamente intencionados. Entender um mundo onde 7 bilhões de pessoas habitam, tem seus modos de viver, de sentir, de aprender, de crer é também enxergar o transbordamento de possibilidades das diversas formas de existências.

A pedagogia enquanto lugar de pensar o lugar do homem e os processos de aprender, pode servir de forma efetivamente positiva no olhar de compreensão dos diversos sujeitos.

Escola do Cérebro e Educação Medicalizada: a produção de doenças do aprender

Distúrbios de Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos de Aprendizagem e muitas outras nomenclaturas configuram na escola a ideologia crescente de transformação da instituição escolar em instituição clínica, limitando os/as escolarizados/as como puramente sujeitos que necessitam de um tratamento para curar uma doença, doença essa que tem bases inconsistentes, mas que na escola para trazer ordem, despontam como única forma de resolução dessas proposições, e a resolução se faz com um tratamento que necessita medicamentos, aqui então, se desenrola este trabalho.

A escola constrói em seus diversos tempos, diversos sujeitos, porque antes a sociedade exige que a mesma assim faça. Medicalizar trata de resolver problemáticas complexas dentro da escola, mas que tem raízes fora dela, por isso a escola é essencialmente o lugar de produzir patologias, e a mesma escola que as produz a partir dos diversos rótulos tenta saná-las, não ela em si, mas o processo que ela engrena.

A escola tem em articulação com a medicina legitimado o que Moysés e Collares (2010) denominam “invenção das doenças do não aprender”, assim tratamos de observar uma escola que fissurada no cérebro, caminha sobre uma tênue linha onde normal e patológico fundamentam seu escopo: a ESCOLA DO CÉREBRO.

Para entendermos claramente a medicalização da educação, precisamos compor o campo teórico que fundamente-a, dessa forma interpretando o lugar de análise crítica da dada situação.

A medicalização em suma pode ser entendida como um processo de transformação de questões sociais, econômicas, globais em simplesmente biológicas. Nesse sentido, Moysés (2008) elucida no tocante a medicalização, que esta é fruto da transformação dos processos

sociais, humanos, em biológicos. Aplicando então à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, de tal forma que reduz-se todas as questões implicadas, simplesmente ao mundo da natureza.

Nesse processo, observamos claramente a crueza e violência com que se opera, pois um problema que não é médico, tendo ramificações em nível macro é sintetizado artificialmente no sujeito, no outro. O outro é o doente, o disléxico, o que tem TDA/TDAH. A face bizarra está no que não existe, porque muitos destes rótulos não possuem fundamentos que estruturem sua existência.

É importante o destaque da medicina como construtora e legitimadora das patologias do aprender, dessa forma existem justificativas que ancoradas pela medicina consolida na educação o "era dos transtornos" como elucidam Moysés e Collares, (2013a). Não aprender passa de uma questão complexa, que necessitando debate críticos por parte dos profissionais da educação, a uma redução onde que tudo está resolvido a partir dos 'laudos' outorgados por médicos. Moysés (2008, p. 23), pode nos auxiliar nesse entendimento quando esclarece: "A medicina constrói, assim, artificialmente, as doenças do não-aprender-na-escola e a consequente demanda por serviços de saúde especializados, ao se afirmar como instituição competente e responsável por sua resolução".

A Instituição Escolar, os espaços educativos ao invés de um lugar de produção e potencialização do conhecimento se convergem em um lugar de produção e potencialização de patologias: "[...] e o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica." (COLLARES e MOYSES, p.30, 1994). Pensar a medicalização escolar como algo sem interesses inscritos é abandonar a reflexão crítica desse processo que é progressivo e ideológico. A naturalidade dos processos talvez não nos deixe enxergar o perverso processo medicalizante que no fracasso escolar têm funções para manutenção de uma lógica que opera na exclusão educacional: "a medicalização do fracasso escolar passa então a exercer um papel fortemente para a escola e para o sistema". (COLLARES, 1992, p. 27).

No que diz respeito à invenção das doenças de aprendizagem, é fato que, aplicar a tarja de doente a uma criança que em idade escolar que não aprende dentro do tempo, demonstra que algo não está bem, e não podemos aplicar essa responsabilidade ao sujeito.

Destacamos a Indústria Farmacêutica como espaço legítimo da promoção e propagação das doenças psíquicas:

> [...] a produção de saber sobre o sofrimento psíquico encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais. O consumo em larga escala dos medicamentos e o crescimento exponencial da indústria farmacêutica tornam-se elementos indissociáveis do exercício do poder médico apoiado em um saber consolidado ao longo do século XX (GUARIDO, 2007, p. 159)

Está claro e evidente o crescimento vertiginoso da indústria farmacêutica, cresce como nunca, produz como nunca, adoece como nunca e enriquece como nunca, perdendo apenas para a indústria bélica em faturamento. E enquanto se faz guerra às drogas ilícitas a sociedade está dependente de drogas lícitas como observamos na produção que Conselho Federal de Psicologia (2012) construiu a fim de criar Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida – Medicalização da Educação.

. Há nessa engrenagem a conversão da escola, da vida, da sociedade, em objetos manipuláveis para atenderem aos interesses globais, como o supracitado enriquecimento das indústrias farmacêuticas.

Medicar é uma atividade essencialmente de responsabilidade da medicina, dos médicos, que preparados a fazem, certos de tratar questões humanas na tentativa da cura, amenização de dores, no entanto, medizalização enquanto um fenômeno ideológico e biologicista tem a ver com todos os que formam uma sociedade, pois a medicalização atravessa a vida humana e a reduz.

A associação americana de psiquiatria publica em suas diversas versões do DSM, o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais, novas doenças, novos transtornos mentais que regem a comunidade mundial, sendo assim ela tem responsabilidade de propagar as doenças mentais que conhecemos hoje no mundo, e a faz com responsabilidade e competência, no entanto há que se levantar interrogações no que diz respeito aos excessos e as configurações que destrói com os direitos humanos e consequentemente a vida humana.

Os ditos Transtornos Hipercinéticos, são aqueles que compõem o centro para a justificativa da indiscriminada medicalização de nossas crianças. A diversidade de comportamentos indesejáveis, tais como inquietude, desatenção e a agitação são tratados como desordens químicas. E são essas interpretações que negando a compreensão de todo o contexto

multifatorial que fortalecem a perspectiva que considera a intervenção medicamentosa como uma mágica que dará a criança a tarja de boa, calma e educada, porque agora contida.

No plano da existência dos transtornos e distúrbios de aprendizagem, um assume a popularidade e ecoa nos corredores escolares, o TDA/TDAH (Transtorno de Atenção com ou sem Hiperatividade), dessa forma crianças e adolescentes com saúde em seu período de escolarização regular que: "apresentam dificuldades no processo de escolarização estão sendo rotuladas como portadoras de supostas doenças neurológicas, sobretudo o TDAH (VIEGAS, 2014, p 41) que "[...] jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico" (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 72).

Moysés e Collares (2013b), tentando nos aproximar da dimensão da epidemia de diagnósticos e desses transtornos jamais comprovados ou questionados pela própria medicina, deixa claro que:

> [...] O Brasil é um dos países em que esse processo é mais intenso, pelo fato de ser o segundo consumidor mundial de metilfenidato, substância psicoativa comercializada com os nomes de Ritalina® (Novartis) e Concerta® (Jansen). Aqui, as vendas de metilfenidato crescem em ritmo assombroso: 71.000 caixas em 2000, 739.000 em 2004; 1.147.000 em 2008; em 2010, as vendas ultrapassaram 2 milhões de caixas3. 2013. (Moysés e Collares 2013b, p 17)

A doença, o problema, a deficiência, sempre são na escola alvos de necessário pensar e repensar pra que seja de qualquer forma ajustada. O problema é sempre o outro: O disléxico é um problema, o hiperativo é um problema, o autista é um problema, o down é um problema. E essas crianças têm sido com esses rótulos muitas das vezes adjetivadas por aquilo que aparentam, assim enxerga-se a deficiência, o problema e se esquece da pessoa, do humano e é nessa humanidade que habita a diversidade.

A diversidade esta inerente a natureza humana e nos caracteriza, e constrói o mundo. Aqui talvez seja o nosso ponto de partida quando pensarmos o tratamento da diversidade na escola frente a medicalização da aprendizagem, pois somente considerando os diversos tempos e modos de aprender conseguiremos construir práticas instituintes ante a medicalização e as práticas medicalizantes.

Entendemos que há diversas maneiras pelas quais as pessoas constroem a aprendizagem e lidam com a linguagem escrita, maneiras que se quer conseguimos julgar existir, uns aprendem com fantástica facilidade, a maioria em continuum entre esses extremos, conforme

salientam Moysés e Collares (2010). Dessa forma, também as diversas formas e modos das pessoas agirem, sentirem, se emocionarem, afetam e também o serem. Também aqui, algumas refletem sentimentos e comportamentos extremos e grande parte se situam um continuum que vai de um extremo a outro. O questionamento que as autoras fazem sobre essas questões coloca-nos a pensar se essas características são reflexos da diversidade que nos constrói como humanos ou doença, e muito mais, quais evidências científicas indicam para doenças de comportamento ou aprendizagem.

O compromisso com a ciência, nunca pode ser dissociado do compromisso com a ética e sobretudo com a vida. O mundo comporta 7 bilhões de pessoas, das mais diversas e impensáveis culturas e afetos, crenças e línguas, considerar a diferença uma doença, considerar os tempos de aprender uma doença para aqueles que não dominam os códigos escritos na fase que a escola determina e colocar essa não aprendizagem na categoria de doença é configurar e aprofundar a cultura social da desigualdade que transforma as diferenças a esse nível.

Este trabalho procura através de uma análise crítica levantar interlocuções possíveis acerca do processo de medicalização da educação, que situa a escola contemporânea como espaço de patologização das formas de aprender. Dessa forma, trazemos para esta literatura suportes teóricos que questionam a existência de doenças e transtornos que observamos veiculados na escola, e na sociedade como um todo. Colocamos como forma de superação deste modelo clínico de escola a Educação Inclusiva que propõe a diversidade como modo de validar os tempos e modos de aprender, pela ação instituinte.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A RECOMPOSIÇÃO DE UMA NOVA ESCOLA PELA AÇÃO PEDAGÓGICA INSTITUINTE

> A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2006, p. 40).

Os debates, discussões e interlocuções acerca da Escola Inclusiva, tem se evidenciado dia após dia na atualidade, há certamente a urgência e a necessidade atávica de que essas proposições tomem corpo, se materializem e alarguem num horizonte de possibilidades. A partir da existência de demandas reclamada por construção de caminhos, a escola e a sociedade como um todo abrem-se a enxergar essas realidades.

Antes de tudo nos cabe entender a educação como potência e campo de forças, pois projetam-se incessantemente para uma proposta de escola. Por isso, a escola não pode ser pensada como espaço ingênuo e anti-ideológico. A escola, a educação é um lugar antes de tudo político, que emite formas de compor a vida social, e montam segmentos que ela enxerga como ideal. Nesse sentido, temos que no tratamento da pedagogia compreender a escola como um lugar de tensão, onde evidenciam-se diversas forças políticas.

Incluir é um caminho muita reflexão, debates, mas antes é um caminho que necessita ação, incluir é uma postura, é ação. A Escola Inclusiva não atende a sujeitos determinados, mas a todos, sobretudo neste tempo onde Educação é um "direito público e subjetivo" (BRASIL, 1996).

Democratização educacional é uma resposta a diversos setores sociais nos reclames de uma educação para todos, no entanto há que se destacar a qualidade, o público, e todas as outras formas com que essa educação se dará, e que não é sinônimo de matrículas, de índices que falsificam a realidade, sendo assim números são dizem respeito de qualidade de oferta no ensino.

O discurso de educação inclusiva é um discurso amplo e que opera em diversas vertentes no mundo, mas precisamos ressaltar de que a educação que estamos dissertando é de fato a educação que se dá de forma formal, nos bancos escolares. O processo educativo na escola diferente de outras instituições se dá direto e intencionalmente (SAVIANI, 2003). Libâneo, (2013), relata que a educação é: "(...) uma atividade social que, por intermédio de instituições próprias, visa a assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais (...)." Na escola todos têm o direito de aprender esses conhecimentos e experiência construídas pela humanidade. A escola que inclui ensina tudo a todos. De forma que é preciso que compreendamos que o paradigma inclusiva não se restringe as crianças com deficiências, mas abre-se a todos os educandos:

> [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL/UNESCO, 1994, p.17-18).

A Declaração de Salamanca é marca de uma proposta mundial de inclusão e educação sobretudo quando sustenta a ideia de “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças”. (BRASIL/UNESCO, 1994, p. 23.)

Ainda na tentativa de aproximar um fiel conceito do que seja inclusão, diferentemente de paradigmas tradicionais e que não dão conta das demandas reais, nos apoiamos em BORGES, 2012 et al, para fazê-lo:

> Esta nova política educacional visa inserir não apenas os deficientes, mas todos os alunos, nas escolas regulares, de forma mais completa e sistemática. Todos os alunos anteriormente excluídos devem ser inseridos na vida social e educativa, não permitindo que ninguém fique fora do ensino regular, desde o início da escolaridade. O conceito de inclusão coloca um grande desafio para o sistema educacional, pois o direito à educação na escola comum não é só para os “deficientes”, mas para todos. (BORGES, 2012, p 4-5)

A inclusão escolar não parte de uma mobilização de ativistas, ou fruto de bondade ou caridade, a inclusão está para além dessas questões, inclusão escolar é uma postura, que está em colocar em cenas todos os sujeitos para se beneficiarem de uma aprendizagem com sentido.

> (...) la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. (SARRIONANDIA, 2008, p 11)

A educação inclusiva como modalidade educativa que perpassa toda a educação é muito mais que uma proposta de educação, ela resgata a própria identidade da escola que é lugar de todos, sendo assim a escola é o lugar da diversidade. A diversidade cultural, condição sine qua non para a existência da própria cultura, uma vez colocado que ela “é vital para um saudável dinamismo cultural” (CARRARA, S. & et al, 2009, p 29). É por isso que a escola pública é uma instituição da diversidade, sendo ao mesmo tempo uma escola para a diversidade, nela se encontra e configura a imagem eclética de uma nação que tem em seus indivíduos as marcas de identidade construída por um povo. A escola então, é muita das vezes o espaço onde também a diversidade não é vista como plural e qualitativo, ao contrário disso observamos atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Retornando a questão da medicalização que é um processo de patologização da vida, entendemos que a diversidade na escola não pode ser vista com olhos clínicos que ressaltam anormalidade, mas compreendendo as diversas formas de existir como partícula da diversidade humana. Medicalizar não está apenas em prescrever remédios, medizalização é antes de tudo rotular, nomear.

A tese que se pretende defender neste trabalho com o rompimento da educação medicalizada, das doenças do aprender pela ação intituinte significa repensar o modelo de escola dada e o modelo que precisamos, a partir da responsabilidade educacional erguer. As análises empreendidas neste trabalho nos possibilita por vezes elevar as causas nefastas de uma educação que medicaliza, que rotula, reduzindo o sujeito a objeto manipulável e sem voz.

Castoriadis (1987) nos auxilia na construção de subsídios teóricos que são construtos basilares deste trabalho, sobretudo nas interpretações que circundam este, ora explicito, ora colocados de forma velada. A possibilidade de uma "saída" para a questão da educação medicalizada, dos processos medicalizantes, de subjetivação e de exclusão escolar provoca-nos sempre para a conversão desses mecanismos, nesse sentido buscamos o novo, aquilo que ainda não é ou não está.

Em Castoriadis (1987), temos o entendimento que o imaginário social existe nos movimentos de criação que estão presentes na realidade, no cotidiano, o imaginário radical por sua vez, reside exatamente no subversivo, no não-dito e naquilo que não se controla, dentro dessas tensões reside a possibilidade de criação do novo. São nessas relações de criação em que estamos imersos que compreendemos a dialética que se constrói como potência interpretativa da análise que se quer empreender, dessa forma, os campos de forças existente tencionam-se naquilo que está posto (imaginário instituído) e o que pode vir a ser (imaginário instituinte).

As relações do cotidiano educacional são tecidas por visões instituídas que ampliam a manutenção de um sistema que tem raízes profundas na exclusão reforçando a lógica tradicional perversa. Os movimentos de exclusão escolares sempre expõem as diferenças e as transpõem para o campo da doença, associando assim a clínica terapêutica à lógica da necessidade do ajuste para a existência naquele campo. Ao lado dessas relações há visões instituintes, que se constroem na impossibilidade, pois erguem se como campo oposto ao instituído, neste podemos ressaltar a significação das diferenças e a promoção de vida como amplo lugar de existência.

Nessa visão de mundo, a patologização do aprender aspira seus excessos, e encena os sujeitos como atores compostos de individualidade e diferenças.

A visão instituinte recompõe a escola em uma nova escola, a escola que tem em seu horizonte a inclusão, que deve ser o fundamento da escola. Nesse sentido também todos os atores que constroem a educação tem papel importante no rompimento de doenças do aprender e na inclusão de todos/as na escola. Essa visão propõe uma transformação da escola clínica em uma escola da diferença, nas tessituras do cotidiano há não apenas visões, mas condutas que reforçam a vida como campo de diversas possibilidades.

A escola antes de um lugar de aprender, é um lugar onde todos devem e podem o fazer, mesmo que haja campos que tencionem na tentativa de desconstruir essa tese. Sendo a escola pública um lugar de diversidade, cabe-nos sempre no atendimento a essa escola a defesa de uma escola para todos, que seja inclusiva e sempre em busca de qualidade de vida para seus sujeitos e não trabalhe na visão instituída.

Azevedo (2015), expõe questões que são muito provocativas e nos fazem refletir sobre a educação e seus lugares de exclusões, ressaltando a existência de serviços definidos na manutenção de um sistema que enxerga como interessantes crianças “normais”, que tenham rendimento positivo em quantificações, colocando os caprichos que a educação em um nível macro se constrói, que tem no cérebro impulso para a construção de um modelo de escola estereotipado que não está consonante com o realidade que constrói a sociedade:

> (...) A escola na contemporaneidade é a escola do cérebro, para o cérebro que subsistem da quantificação, índices e descritores, a escola corre contra o tempo para construir índices na educação básica a fim de acompanhar os caprichos de um país em desenvolvimento, que precisa de qualquer forma e por meios quais forem, ainda que custe e comprometa a vida de crianças para alcançar metas. A escola de hoje não revê os processos de alfabetização, muito menos sua metodologia e didática, mas propõe a entrada de crianças ainda mais cedo na escola e criam Programas Nacionais de Alfabetização na Idade Certa. Como uma escola que avalia/classifica até a educação infantil pode receber crianças que são deficientes? Que não aprendem no mesmo ritmo das outras, mas necessita de tempo para aprender? E que são desinteressantes para um modelo de educação que tem provas em larga escala como proposta de avaliação? (AZEVEDO, 2015, p. 30)

Temos como desafio repensar o que está para além dessas questões embasados no percurso histórico dos avanços científicos, na crítica das relações de poder, nas implicações do campo médico que porta a visão clínica, no enfrentamento da diversidade humana no propósito de estabelecer lócus de produção de vida. Questionamos a escola e seu papel quando visualiza apenas a dificuldade do aprendizado e do comportamento, potencializando o que os alunos têm

de negativo: “o problema”, “a doença”. A proposta é que nós educadores trabalhemos a favor da vida para constituir a escola em um espaço mediador e promotor do diálogo entre as diferenças como ressalta Rodrigues (2013).

CONCLUSÃO

A escola da contemporaneidade se defronta com complexas situações que por vezes a deixa inerte. Quando debatemos sobre os processos de medizalização escolar, estamos certamente retornando a uma dessas situações que a escola se posiciona com temerosidade, já que educadores na urgência de resolução desses problemas demandados na escola, enxerga na saúde indícios para sanar tais questões. E de fato, a saúde tem papel importância em relação a vida humana.

A problemática maior reside em dar a alguém que “não aprende” um medicamento, medicalizar não é apenas reduzir, mas ampliar a desresponsabilização da escola diante de situações que são do seu cabal.

Consideramos que há diversas formas de aprender e que precisam de aprofundamento. Os transtornos e doenças de aprendizagem eclodem na escola e também o excesso diagnósticos e consequente medicamentos perigosos à saúde humana. No entanto, as bases que dão sustento a esses transtornos são bases frágeis e dando a esses, características de inexistentes ou falsos pela própria medicina. O papel da escola então, deve ser explorar as diversas formas de aprender para que não se apoie na medicina em suas vertentes medicalizantes.

Acreditamos que a educação Inclusiva é uma proposta instituinte frente os processos de patologização do aprender, da vida, por romper com as rotulações apregoadas pela ótica clínica, compreendendo a humanidade em sua diversidade, sendo assim distancia-se da homogeneização da humana, da aprendizagem , do lidar, do ser.

A educação Inclusiva tem em sua busca a inclusão no processo educativo de todos, essa é a grande defesa da educação inclusiva, a educação enquanto direito de todos, mesmo que todos seja muita gente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Matheus Modesto de. A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA INSTITUÍDA À PARTIR DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: construindo “linhas de fuga” com

o trabalho de mediação escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Departamento de Ciências Humanas. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense, 2015.

BORGES. Maria Célia, PEREIRA. Helena de Ornellas Sivieri, Aquino. ORLANDO Fernández, Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 59/3 – 15/07/12

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. (1994) Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha, Brasília: CORDE.

CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto I. Os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. Idéias, n.6, p.24- 28, 1992.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. Série Idéias, v. 23, p. 25-31, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Subsídios para a Campanha "Não a medicalização da vida", 2012. Disponível em: http://cfp.org.br/cpf-lanca-campanha-nao-amedicalizacao-da-vida/ Acesso em: 10. mar. 2014.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos/ Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente: A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. Caxambu – MG, 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília A. L Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão (orgs.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2013a. p. 41-64.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e TESTE medicalização da infância. Desidades [online]. 2013b, vol.1, pp. 11-21. ISSN 2318-9282.

MOYSÉS, Maria A. A., Collares, Cecíilia A. L. Controle e medicalização da infância. Revista Desidades, n.1, ano 1. Dez 2013. NIPIAC. UFRJ. Disponível em: . Acesso em: 31 mar. 2014.

SARRIONANDIA, Gerardo Echeita. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. “VOZ Y QUEBRANTO”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2

VIEGAS, Lygia de Souza e OLIVEIRA, Ariane Felicio. TDAH: Conceitos vagos, existência duvidosa. In: Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente –SP, v.25, n.01, Jan./abr. 2014. p.39-58.

REFLEXÕES QUANTO A UM PROJETO DE EXTENSÃO DESENVOLVIDO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE ITUIUTABA.

Deyse Lucy Dantas Ribeiro Facip-UFU deyselucydantas@hotmail.com

Liza Marry Mendes Cunha Facip-UFU lizzamarry05@gmail.com

Jéssica Aparecida Dias Facip-UFU jessicadias_91@hotmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela Facip-UFU Cidasatto@ufu.br

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar e discutir aspectos referentes à um projeto de extensão desenvolvido em duas escolas estaduais da cidade de Ituiutaba. Sendo uma de Educação Especial e outra de Educação de Tempo Integral. Abordamos neste texto como as escolas acabam por rotular alunos que não conseguem acompanhar as metodologias de ensino adotadas pelas professoras e que acabam sendo classificados como incapazes. Observamos que os alunos em muitos momentos sentem este olhar discriminatório dos profissionais da educação que acaba por influir em aspectos relacionados aos seus comportamento. A escola por sua vez reforça os estereótipos o que contribui com o fracasso escolar desses alunos. O projeto buscou por meio de atividades lúdicas e construídas com os alunos promover momentos de construção de conhecimento, no qual era respeitado suas dificuldades e enfatizado suas potencialidades, demostrando aos alunos novas metodologias de ensino daquelas vivenciadas por eles na sala de aula. O projeto buscou promover condições de equidade e estes alunos que são tão marginalizados e que acabam adotando tais concepções como verdadeiras influenciando na sua permanência na escola. Uma das maiores contribuições desse projeto foi vivenciar com estes alunos o cotidiano de um ano letivo em ambas as escolas. Na qual tivemos condições de presenciar momentos de dificuldades e também de tentativas com as mínimas condições que recebem do governo promover uma educação de qualidade.

Palavras Chaves: Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagens, Necessidades Educacionais Especializadas.

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivo descrever as ações promovidas pelo projeto de extensão Educação Inclusiva: intervenções e práticas pedagógicas em instituições de educação básica, por meio do Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade - PEIC, da Universidade Federal de Uberlândia. O referido projeto foi desenvolvido no período de março

à dezembro de 2016 em duas escolas da rede pública estadual da cidade de Ituiutaba/MG, sendo uma escola de Educação Especial e outra de Tempo Integral. Em ambas, as ações ocorriam duas vezes por semana em cada escola para garantir que os objetivos do projeto fossem alcançados.

O projeto foi coordenado pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE que desenvolve um trabalho de atendimento aos alunos com deficiência da própria instituição, contribuindo com a inclusão no meio social e profissional, além de auxiliar no rendimento e desenvolvimento desses alunos. O projeto contou com a parceria Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Inclusão do Pontal – GEPIP que é um grupo de estudos em que há professores da rede pública, professores acadêmicos e graduandos que pesquisam sobre tal temática, sentiu-se a necessidade de elaborar um projeto de extensão que contribuísse para a construção de vínculos entre Universidade e escolas visando assim, tanto a formação continuada dos professores colaboradores como dos bolsistas envolvidos, graduandos dos cursos de licenciatura de Matemática e Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - Facip, e principalmente dos alunos atendidos.

O projeto visou atender a crianças com necessidades educacionais especiais NEE das duas escolas anteriormente citadas, a fim de assegurar aprendizagem e permanência na escola de ensino comum, e também contribuir para a inclusão dos alunos da escola especial em escolas de ensino regular.

Assim, os projetos de extensão desenvolvidos nas escolas acabam por promover atividades direcionadas que conseguem por meio das ações entre universidade e escola elaborar estratégias que atendam às necessidades dos alunos. Sabe-se da realidade enfrentada pelos professores com salas de aula lotadas, pouco ou quase nenhum material pedagógico, nas escolas em que foi desenvolvido o projeto de extensão tais recursos eram escassos, havendo assim uma sobrecarga no professor(a) em busca de atingir a todos os alunos da sala, com aulas diversificadas e dinâmicas. Portanto, os projetos de extensão se tornam aliados destas instituições contribuindo para que os alunos com dificuldades consigam minimizá-las ou supera-las.

INCLUSÃO, UM PROCESSO COM POUCOS AVANÇOS

A educação especial brasileira no final da década de noventa é marcada por sua inserção no contexto da reforma do sistema educacional e pelo debate da inclusão escolar, envolvendo

os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. (MENDES, 2010, p.105)

Refletir sobre educação inclusiva é pensar em estratégias para garantir e assegurar o pleno desenvolvimento da criança, valorizando as diferenças e a subjetividade de cada ser, respeitando seu tempo de aprendizado. Dessa forma, ela possibilita ao sujeito se sentir pertencente ao espaço educacional, uma vez que se sente parte da comunidade escolar Essa perspectiva requer a construção de uma história da educação brasileira fundamentada em novos princípios, uma vez que

> O processo brasileiro de escolarização tem as marcas da seleção, separação e classificação. A escola brasileira, historicamente construída para os normais, teve como efeito a organização da educação especial, feita pela sociedade civil, em instituições especializadas que eram destinadas à educação dos anormais. (MACHADO, 2012, p. 287).

Com esta afirmação, Machado (2012) afirma que as escolas de educação especial acabaram segregando os alunos com deficiência. Deve-se pensar: quais foram as razões políticas para a criação de tais escolas e para qual fim? As escolas comuns de ensino devem incluir os alunos com deficiência, enquanto as escolas de educação especial, que ainda existem, precisam oferecer atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, com equipe multiprofissional, para que assim consigam ter as condições adequadas a uma aprendizagem que os levem a serem incluídos na rede comum de ensino e tenham condições de permanência na escola de ensino comum.

Vivemos em meio à necessidade crescente da inclusão e ainda, caminhamos tão pouco para tal implementação efetiva nas escolas, pois ter determinados alunos com deficiência matriculados em instituições de ensino comum não garante que haja inclusão. É necessário espaço adequado, profissionais capacitados, materiais pedagógicos, em muitos casos professores de apoio, trabalho coletivo etc., o que nos leva a refletir sobre as políticas públicas destinadas à implementação da educação inclusiva nas escolas de ensino comum.

A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino comum busca desmistificar rótulos incorporados a estes alunos como incapazes de aprender, ou até mesmo de conviver em sociedade. Mostrando quão capazes eles são, levando a comunidade escolar e extraescolar a perceber que em muitos momentos somos nós que os limitamos.

A inclusão destes discentes na rede comum de ensino requer a compreensão de que todos são capazes de aprender, respeitando-se suas limitações e valorizando suas potencialidades. É preciso pensar que durante séculos, estes alunos foram excluídos, e muitos ainda são, pois as escolas especiais foram criadas para o atendimento exclusiv destes alunos, que para a sociedade eram incapazes de aprender e conviver numa escola de ensino comum. Estes alunos precisam ser vistos por suas singularidades e potencialidades, não por suas necessidades educacionais.

Uma das conceituações de NEE, mas que é citado por Correia como necessidade educativas especiais, apontam que

> Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional. (CORREIA, 1997 apud CORREIA, 2004, p.373, grifos do autor).

Assim a escola precisa estar preparada para receber qualquer aluno, seja ele deficiente visual, físico, mental, de classes sociais diferentes e etnias. Como viver em um país tão diverso culturalmente com a escola ainda buscando homogeneizá-los? A escola é o encontro destas diversidades e precisa estabelecer estratégias que garantam sua valorização. O aluno com NEE, não pode ser descriminado, nem reconhecido como aluno “problema”, mas deve ser enxergado como ser humano capaz de aprender, e o que deve acontecer e possibilidades para tal aprendizado.

O documento do Ministério da Educação (MEC) “Saberes e práticas da inclusão” aponta que:

> Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, apresentam necessidades educacionais especiais, em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (BRASIL, 2006, p.19).

Desta forma as escolas precisam buscar estratégias de ensino para tais crianças, sendo com ações direcionadas, ou atividades realizadas dentro da sala de aula, que consigam assegurar a aprendizagem das mesmas.

A Declaração de Salamanca, em seu item 27, assinala que:

> Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio

> regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. (SALAMANCA, 1994).

Ainda nesse documento, outro ponto importante discutido é a necessidade das escolas se adaptarem aos alunos com necessidades educacionais especiais e não o contrário, uma vez que se fundamenta pelo paradigma inclusivo. É necessário que as escolas comuns se tornem inclusivas, mas para isso é preciso investimentos em infraestrutura, em profissionais especializados, em materiais pedagógicos, dentre outros e tendo a participação ativa da União. (SALAMANCA, 1994).

O item 8 destaca também que "nas escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva" (SALAMANCA,1994). Sendo assim, resguardam-se os direitos dos estudantes com NEE de permanecer na escola comum, isto porque se entende que inclusão é possibilitar com que todos possam conviver e aprender juntos, construindo uma sociedade que conviva com a diversidade.

DESENVOLVIMENTO

O projeto teve início no mês de março de 2016. Inicialmente, realizou-se uma avaliação diagnóstica nas duas escolas participantes, sendo uma de tempo integral e uma de educação especial, ambas da rede pública estadual de Ituiutaba-MG. As ações na escola de tempo integral ocorreram com alunos do 1º ao 5º anos, divididos em dois grupos em que se respeitou a proximidade de faixa etária. Já na escola de educação especial foi acordado entre a escola e as bolsistas que o projeto atenderia aos alunos do 7º e 8º anos que poderiam ser incluídos em escolas de ensino comum.

O planejamento das intervenções foi feito a partir da análise de documentos como o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI dos alunos, assim como relatórios médicos, laudos, dentre outros. Algumas dificuldades se apresentaram desde o início do projeto, pois muitos dos discentes não tinham estes documentos; outros contêm dados insuficientes e alguns as nomenclaturas médicas eram de difícil entendimento.

Com base nestes dados e outros como as observações realizadas dos alunos durante o recreio, em sala de aula e na sala de recursos e em conversas com professores regentes,

supervisores, professores de sala de recursos e equipe gestora, foi elaborado o planejamento de atividades para o primeiro semestre de 2016.

Neste primeiro momento, foram realizadas atividades de interação entre as bolsistas com os alunos em ambas escolas, a fim de buscar construir vínculos de confiança no trabalho que iria ser desenvolvido. Nesta etapa buscou-se oportunizar momentos em que os alunos tivessem liberdade de escrita, como escrita de um cordel, em que foi trabalhado a linguagem falada e a escrita formal, todos puderam expressar seus sentimentos por meio da escrita, sem a pressão da escrita culta que é utilizada em sala de aula.

Foi trabalhado de forma mais lúdica a diferenciação de tais linguagens, após está escrita analisamos e debatemos a necessidade da escola exigir a escrita formal. Realizou também a escrita de um carta para o autor do livro didático de português, em que os alunos tiveram a oportunidade de comentar o que pensavam de seus livros, o que achavam que podiam melhorar, as coisas que gostavam no livro dentre outras. Essas atividades possibilitaram aos alunos explorarem a interpretação, imaginação, diferenciação da linguagem falada e da linguagem escrita, de maneira mais lúdica, e livre sem tanto rigor, nem com o peso de uma avaliação formal.

Assim, observou-se que os alunos, conforme percebiam que a intencionalidade das atividades não era apenas identificar erros de português, mas o que eles pensavam ou sentiam sobre a ação proposta, foram se desenvolvendo, explorando melhor suas reflexões, expondo o que pensavam. Quando perceberam que estavam sendo ouvidos, eles começaram a falar e a se expressar. Alunos considerados detentores de dificuldades de aprendizagem acabam se tornando “alunos-problema”, pois não conseguem acompanhar o ritmo da sala e se sentem incapazes.

As escolas chamam de “indisciplina” e buscam solucionar tal problema com advertências, castigos, quando, em muitos casos, a raiz está na falta de condições para que este aluno possa aprender. Sabe-se que cada aluno aprende de maneira diferente, cada um possui seu ritmo e tempo de aprendizagem, mas observa-se nas escolas a homogeneização das salas de aula, tornando impossível uma alfabetização igualitária.

As atividades eram desenvolvidas fora da sala de aula, os estudantes eram conduzidos ao que chamamos de “sala do projeto”. Muitos discentes que não participavam, questionavam

o motivo pelo qual não eram chamados para as atividades. As professoras regentes respondiam que iam apenas os alunos com “dificuldades de aprendizagem” e isso gerava certo desconforto. Notava-se que, com esta atitude, a classificação dos alunos, e esta prática precisa ser extinta das escolas.

As atividades desenvolvidas em matemática, no primeiro semestre de 2016, na Escola de Tempo Integral foi inicialmente uma contação de história da Branca de Neve, com algumas perguntas básicas sobre a história (Quantos anões têm na história? Quantos animais têm na floresta?) a fim de observar o que os alunos sabiam sobre adição e subtração, mapeando as dificuldades que possuíam, com o objetivo de desenvolver atividades que sanassem os obstáculos educacionais encontrados e desenvolvessem a curiosidade e estimulassem a capacidade de argumentação dos alunos, com o objetivo de buscarem a resposta para o que é matemática.

Depois, foi utilizada uma história matemática humorística, chamada “O paciente bom de matemática” com o objetivo dos alunos desvendarem a charada no final da história, a fim de observar como usavam o raciocínio lógico-matemático, mapeando as dificuldades que possuíam, com o objetivo de desenvolver atividades que sanassem os obstáculos educacionais encontrados.

Após esta etapa, iniciou-se o trabalho com os números decimais de 0 a 10. Visto que alguns alunos não tinham conhecimento de todos os números foram elaboradas atividades de comparação de quantidade de elementos de dois grupos; correspondência dos elementos de grupos distintos, um a um, e comparação das quantidades; identificação dos números de 0 a 10, relacionando-os com a quantidade que eles representavam, bem como sua leitura.

Logo em seguida, iniciou-se o trabalho com material dourado, em que foi realizada uma aula para que os alunos tivessem um primeiro contato com o material dourado. Observou-se que alguns já tinham conhecimento de unidades e dezenas e sabiam fazer a conversão de unidades para dezenas, e outros tinham dificuldade na compreensão e conversão. Sendo assim, foram elaboradas atividades com o objetivo dos alunos perceberem a relação que havia entre as peças e a compreensão das características do sistema decimal.

Na Escola de Educação Especial, com o primeiro grupo de alunos do 7º ano foi realizado um trabalho sobre espaço e forma por meio do uso de blocos lógicos e reconhecimento das

figuras geométricas, com a intenção de reconhecer o material concreto, desenvolver o raciocínio lógico e as habilidades matemáticas. Com o segundo grupo de alunos do 8º ano, primeiramente foram utilizados jogos de adição e subtração, com enfoque em desenvolver operações, capacidade de estratégia e raciocínio lógico e habilidades matemáticas. Verificou-se que os alunos não possuíam noção sobre as operações, tendo dificuldades na elaboração das somas e diferenças. Devido a essa análise, foi possível realizar o trabalho com material dourado para que assim os alunos compreendessem o sistema de numeração decimal, realizassem operações de adição e subtração utilizando e desenvolvessem o raciocínio lógico matemático.

Já no segundo semestre, as atividades na escola de educação especial passaram a acontecer dentro da sala de aula, não mais na sala destinada às atividades do projeto, visto que para a realização delas era necessário tirar os alunos da sala de aula, em horário de aula. Assim, foi elaborado um planejamento das intervenções junto com o professor de matemática, que consistia na criação de um supermercado.

Por meio desta atividade, podemos trabalhar números, sistema monetário, ortografia, dentre diversos outros conteúdos de maneira lúdica com os alunos e que contribuíram de forma significativa com a aprendizagem deles.

O planejamento abrangeu atividades de português e matemática de modo a trabalhar a interdisciplinaridade. Foi construído um minimercado com os alunos. Pegamos uma prateleira que estava em uma sala, confeccionamos com os alunos as tabelas de preços e montamos o mercadinho com embalagens trazidas pelos alunos, por nós bolsistas e pelos professores da instituição.

Por entendermos que o projeto teria melhor resultado em sala de aula, optou-se por tal prática. Não atenderíamos somente os alunos selecionados para participar do projeto, mas todos da sala. Assim, a proposta seria mais eficaz em seu propósito de contribuir com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que pudessem ser incluídos na rede comum de ensino.

As intervenções foram realizadas no horário da disciplina de matemática; íamos para a sala de aula e com o professor desenvolvíamos as atividades. Neste primeiro momento, os alunos ficaram mais inquietos, como se quisessem chamar “atenção”, mas aos poucos foram nos considerando e tratando como professoras.

No segundo semestre de intervenções, o desenvolvimento dos alunos foi melhor. Eles se sentiam mais confiantes conosco, e com a ajuda do professor de matemática elaboramos diversas atividades utilizando o minimercado. Participamos também de um torneio de xadrez criado pelo professor a fim de estimular o raciocínio dos alunos, a elaboração de estratégias, a obediência às regras do jogo e tantos outros benefícios que o jogo traz para o cotidiano da sala de aula.

Recorremos a Santos (1997, p.17) para afirmarmos que,

> (...) a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Percebe-se a necessidade das aulas serem mais prazerosas para os alunos, assim podem-se alcançar resultados mais significativos quanto à aprendizagem deles. Os alunos precisam se sentir atraídos pelo que é apresentado pelo professor; precisam ser instigados a buscar o conhecimento. As aulas, muitas vezes, não têm sentido algum para os alunos, não fazem relação com sua vida, seu cotidiano. Como despertar no aluno a vontade de aprender, se ele não é considerado no processo ensino-aprendizagem?

Na escola de tempo integral, no segundo semestre de intervenções, foi realizada uma reunião com a professora da sala de recursos, pois esta desenvolvia atividades com os mesmos alunos atendidos pelo projeto. Assim, considerando a relevância do trabalho em equipe, foi proposto que as atividades do projeto fossem desenvolvidas na sala de recursos, visto que ela continha recursos pedagógicos e oferecia suporte para o atendimento dos alunos. Como a escola conta com um pequeno acervo de materiais pedagógicos e a professora da sala de recursos precisa utiliza-los em seu atendimento, fez-se necessário o trabalho em equipe, que teve muito êxito.

Desse modo, a intervenção aos alunos atendidos pelo projeto aconteceu na sala recurso, juntamente com os demais estudantes. Eles eram chamados em grupos de três, e cada uma de nós ficava com a responsabilidade de desenvolver alguma atividade com o aluno; assim pudemos elaborar planos de ação mais específicos para cada um deles.

Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades do projeto no segundo semestre na escola de educação de tempo integral também foi mais produtivo, pois tivemos mais contato

com os alunos, condições de observar melhor suas dificuldades e planejar ações a fim de minimiza-las. A parceria com a professora da sala recursos também foi muito importante para nós enquanto futuras professoras, pois tivemos a possibilidade de socializar conhecimentos, ouvir suas experiências o que nos gerou grande aprendizado não só acadêmico, mas também pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão possibilita ao graduando em licenciatura ter contato direto com o cotidiano da escola. Temos estágios, mas em muitos casos, os estagiários são alocados no fundo da sala, apenas para observação, e percebe-se que o professor, por sua vez, busca amenizar as dificuldades presentes em seu trabalho para demostrar "uma boa impressão da escola". Isso faz com que o aluno graduando seja, de certa forma enganado, não tendo condições reais de vivenciar a situação de uma sala de aula.

Por sua vez, os projetos de extensão colocam os bolsistas como parceiros das escolas, dos professores, que acabam dividindo conosco frustações, alegrias, sentimentos tão presentes no cotidiano da escola. Os professores estão a cada dia mais precisando dobrar turnos para ter o mínimo de condições de vida, prejudicando seu rendimento profissional, pois são provas para elaborar e corrigir, planejamentos, dentre as diversas funções do professor.

Assim, os projetos são elaborados em consonância com as necessidades das escolas, de modo a procurar contribuir para uma educação de qualidade para todos. Já que muitos alunos, devido a sua dificuldade de aprendizagem ou pela condição socioeconômica, por sua vez, perdem a motivação em aprender por se sentirem incapacitados de acompanhar a turma ou começam a trabalhar cedo para que possam ajudar a família e, consequentemente, abandonam a escola.

O objetivo principal do projeto foi atender alunos com NEE, promovendo a inclusão deles. Todos os discentes atendidos pelo projeto tiveram um bom desenvolvimento, tanto na parte cognitiva quanto na parte social. No começo do projeto em ambas as escolas os alunos demostravam-se desacreditados de si mesmos e da escola, isso foi se modificando ao passar das atividades propostas, na qual puderam não apenas serem menos "receptivos" de conteúdos apresentados em sala de aula, mas se tornando mais ativos, participantes que influenciou no processo ensino aprendizagem.

Para as crianças com dificuldades de aprendizagens, falta que valorizemos suas potencialidades, para que desse modo ela perceba que é capaz de aprender. Infelizmente o que acontece nas escolas é a classificação, rotulação, os professores deixam estes alunos de lado, e enfatizam suas dificuldades o que faz com que a criança se sinta desmotivada em sala de aula, se tornando "indisciplinado" pois não participa da aula e durante este tempo ocioso fica exposto a conversas e brincadeiras.

O projeto possibilitou a estes alunos se sentirem mais motivados, como o projeto atendia somente eles, os outros alunos queriam participar, os alunos com NEEs se sentiam privilegiados, orgulhosos, pois durante as atividades propostas buscávamos com eles estabelecer relações de confiança, estratégias e metodologias de ensino que conseguissem promover a aprendizagem dos alunos, os próprios alunos iam norteando nosso planejamento, buscávamos ouvir os alunos. Assim ficou mais produtivo e enriquecedor, tornando o ensino e a aprendizagem significativa. Um dos pontos negativos do projeto foi que todos os materiais pedagógicos, dentre outros solicitados não foram entregues em tempo hábil, impossibilitando algumas atividades de serem desenvolvidas. Quando pensamos em educação de qualidade para todos, devemos refletir sobre os gastos que devem ser viabilizados pelos órgãos competentes que visão garantir tal direito.

Os pontos positivos foram o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos, a parceria entre a universidade e as escolas, entre bolsistas e professores que possibilitaram trabalhar juntos buscando melhorar a educação pública, oferecendo condições de equidade a todos os alunos.

Neste sentido, o projeto propiciou condições favoráveis de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo para a inclusão destes em sala de aula, na participação efetiva das atividades desenvolvidas pelo professor regente, aumentando assim a confiança em sua própria capacidade.

Enfim, a contribuição mais acentuada foi com nossa formação acadêmica, que nos possibilitou um novo olhar sobre a escola pública, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as buscas por tentar alcançar as metas estabelecidas pelos sistemas, com relação as notas de IDEB, com o currículo que deve seguir a linearidade proposta pela Secretária de Estado, a falta de matérias pedagógicos. Isso nos levou a refletir as dificuldades da carreira docente, mas também nos possibilitou enxergar o quanto é significativo acompanhar o

desenvolvimento de seus alunos, cada avanço é uma conquista que acaba por recarregar de incentivo os professores nesta carreira tão desvalorizada, mas que também traz tantas felicidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão. Brasília: SEESP/MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf >. Acesso em: 17 de jun. de 2015.

DE MIRANDA CORREIA, Luís. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. 2004.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 Jan. 2017

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (No texto o ano é 1997

GT 7 – AS TECNOLOGIAS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Enfocar os princípios necessários de educação ambiental, e sustentabilidade em especial nas noções sobre natureza, humanidade e sustentabilidade. Formação de profissionais que atuem na educação. Experiências referentes ao uso de tecnologias na área da educação e o papel do professor como agente para as transformações educacionais.

Coordenador: Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo

AS MUDANÇAS DE UMA ESCOLA DE OURO PRETO EM DIREÇÃO À MOBILIDADE

Rui Mauricio Fonseca Evangelista

Universidade Federal de Ouro Preto/ Centro Educacional Ouro Preto;

ruimauriciogeo@gmail.com

RESUMO

A expansão tecnológica é algo anunciado por diversos autores desde o final do século XX. Quando se trata do acesso à internet com auxilio de dispositivos móveis, podemos dizer que o Brasil está próximo da universalização. Este texto trata de um relato do projeto expansão de um sistema de rede em uma escola de Ouro Preto. Para a realização do projeto foram utilizados documentos disponibilizados pelos órgãos públicos que serviram como referências teórica e metodológica além de documentos da própria instituição analisada. Foram considerados também trechos das entrevistas realizadas com professores. Muitas questões técnicas estão intimamente relacionadas com as expectativas de uso pedagógico do sistema. Questões sobre quais são os interesses e necessidades da escola são vitais para a execução do projeto. Estas implicações são de interesse da área pedagógica da escola, que, muitas vezes, em função do desconhecimento técnico pouco dialoga com a equipe que planeja e executa a instalação. Dificuldades e barreiras identificadas na experiência relatada podem contribuir não só para inspirar experiências no mesmo sentido como para alimentar o debate no campo da educação e das tecnologias móveis. Estudos que estabeleçam estes diálogos são um convite para uma aproximação sadia e necessária entre os, até então, diferentes campos de conhecimento, se os dispositivos móveis são uma realidade, façamos dela nossa utopia construindo uma história verdadeiramente humana.

Palavras-chave: Educação, mobilidade, UCA, aprendizagem móvel, novas tecnologias

É notável a expansão do uso das tecnologias na sociedade em especial destacam-se as voltadas para a comunicação e informação. Muitas atividades foram praticamente abolidas, como a procura por um telefone público ou a impressão de fotografias, por grande parte da população, outras foram ampliadas, como o número de ligações em média por habitante ou de fotografias tiradas, e outras, dada a sua fluidez, surgem e parecem até de difícil compreensão quando sua análise se resume às velhas ferramentas como o caso da transmissão e das possibilidades de tratamento de dados pela rede de computadores.

Diversos autores oferecem caminhos para compreendermos melhor a influência das tecnologias na atual sociedade, entre eles temos, Milton Santos, com a sociedade técnica-científica-informacional, sendo "um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação (SANTOS, 2013, p. 41) Manuel Castells(1999), com a sociedade em rede na qual as tecnologias da informação exerceriam papel central, ou a Cibercultura e o Ciberespaço propostos por Pierre Lévy(1999), só para citar alguns dos mais conhecidos. Em comum, estes autores consideram que as tecnologias, em especial de comunicação e informação, estariam oferecendo uma nova forma de ser no mundo, uma nova maneira da sociedade se reproduzir, em grande parte esta mudança dependeria da rede mundial de computadores e do equipamento ligado a ela. Tal opção não significa super dimensionar o papel das técnicas mas analisar de maneira potente suas relações com a sociedade.

> Mesmo supondo que realmente existam três entidades - técnica, cultura e sociedade-, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são um produto de uma sociedade e de uma cultura (LÉVY, 1999, p. 22).

Paralela a estas mudanças, atualmente diversas escolas estão passando por um processo de modernização de suas práticas. Seja nos serviços administrativos, nas questões pedagógicas ou nas práticas de ensino, as novas tecnologias vêm imprimindo novas situações e demandando novos arranjos (UNESCO, 2013). Compartilhar a experiência provocada por estas mudanças pode ajudar na construção de propostas para a construção do mundo "desejado" (SANTOS, 2010). A escola preparada para aquela tecnologia analógica e com fios agora é invadida por uma realidade digital e sem fio.

No caso das escolas públicas a introdução de equipamentos de informática na educação já vem de longa data. Nos anos 80 com uso nas universidades e posteriormente com programas de criação de laboratórios de informática, mais recentemente nas últimas décadas seguindo experiências internacionais, com programas de distribuição de tablets educacionais para professores e alunos no Programa Um computador por aluno (PROUCA).

Este trabalho envolve o levantamento bibliográfico relacionado com Educação e a tecnologias da informação e comunicação em especial o projeto UCA, e a análise do caso de uma escola, do tipo cooperativa, na qual foi implementada uma ampliação da infraestrutura digital na escola com implicações diretas nas práticas docentes, para compreender a realidade escolar, além dos trabalhos encontrados e dos documentos disponibilizados pela escola, foram realizadas entrevistas com os professores da instituição.

O debate sobre o uso de tecnologias na educação vem de algumas décadas, mas a expansão do acesso aos dispositivos móveis e muitas vezes à rede de computadores acelerou, ou vem demandando, uma assimilação rápida e com objetivos ambiciosos nas diversas instituições da sociedade. Entre os debates promovidos sobre o tema, documentos internacionais sugerem uma mudança na concepção dos projetos de integração das tecnologias na educação. Os projetos de laboratórios de informática, amplamente introduzidos em diversos países, estariam sendo substituídos por uma alternativa. Diversos aspectos foram apontados como problemáticos nas experiências com os laboratórios tais como: a questão da carência de área física para instalação dos equipamentos, o problema da velocidade de desatualização dos hardwares e softwares, a dissonância entre os conteúdos disponíveis e os materiais acessados pelos alunos e professores, a ausência de uma rede, a baixa performance dos equipamentos, custos de manutenção e segurança elevados, além de ausência de um suporte técnico nas escolas.

Atualmente estão sendo valorizadas iniciativas que incorporem o uso de dispositivos móveis e se possível, que os mesmos, sejam adquiridos pelos próprios estudantes (UNESCO, 2013; 2014). Em seus textos a instituição é explicita:

> Uma forma viável de conseguir um ambiente 1:1 é fazer com que os alunos usem os dispositivos que já têm em casa. conhecido como Byod, o modelo vem causando uma mudança sem precedentes na educação superior e no ensino a distância ao permitir que mais alunos acessem os materiais pedagógicos através da tecnologia móvel (UNESCO, 2014, p. 20).

Entre os aspectos centrais a serem considerados com a promoção da aprendizagem móvel viabilizada pelo usos dos aparelhos, o documento aponta os seguintes pontos: a educação a distância e a aprendizagem experiencial; aprendizagem autêntica e personalizada; novas formas de avaliação; programação móvel; interação social global.

Embora vista como uma solução a aquisição dos aparelhos por parte dos alunos acarretaria em um desafio ao fazer com que a escola tenha que oferecer uma largura de banda maior, daí a necessidade de aproximação entre os projetos de expansão da educação móvel e também a ampliação da infraestrutura da rede de internet. Outras questões devem ser consideradas tais como: a disponibilidade de conteúdos adequados, a heterogeneidade de equipamentos, a necessidade de infraestrutura para recarga de baterias além das questões relacionadas coma segurança dos alunos e dos aparelhos.

Existem também ações, por parte do Governo Federal, no sentido de disponibilizar aparelhos e conteúdos para estes aparelhos. O caso brasileiro contou com um esforço conjunto entre os Ministérios da Educação e o das Comunicações(BRASIL, 2015). Este programa contou com suporte e apoio do Governo Federal, dos governos estaduais e dos governos municipais. Além da distribuição de aparelhos, mais de 150 mil, contava com uma estrutura que acompanhava a instalação de equipamentos de transmissão de sinal, por meio do Ministério das Comunicações com Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), de capacitação dos milhares de professores por meio dos núcleos tecnológicos estaduais e municipais em parceria com instituições do ensino superior.

O conjunto destas ações tem implicações diretas no espaço escolar e no fazer escolar. Estas mudanças atingem alunos, professores, gestores, famílias e todo o conjunto de sujeitos em suas práticas, implicando na forma como é visto, se atualizado, eficiente, dedicado ou o contrário. Essa cobrança vem acompanhada de uma série de ferramentas como e-mail institucional, sistema de lançamento de notas, mas também em atividades muito mais dirigidas, destinadas a compor o currículo da escola ocupando condição privilegiada.

Não se trata aqui de debater os lados das tecnologias, suas possibilidades de usos positivos ou negativos. Mas apontar alguns cuidados, que ao se planejar a introdução de determinados recursos digitais em uma escola, os sujeitos envolvidos possam tomar.

A ESCOLA

O Centro Educacional Ouro Preto (CEOP), foi fundado em 1997 como uma cooperativa de pais interessados em organizar uma alternativa educacional para seus filhos. Embora tenha variado ao longo dos anos, podemos dizer que se trata de uma escola com reduzido número de alunos, com uma média menor que 15 alunos por sala, e com média complexidade, por se tratar de uma escola com educação infantil pelo período da tarde e ensino fundamental no período matutino, contando assim com aproximadamente 180 alunos. Em 2016 o CEOP, adquiriu a pedido dos seus professores, quatro aparelhos de smart TV. Esta medida ocorreu após à uma série de experiências intermitentes de introdução de tecnologias no colégio entre as quais podemos destacar a presença de dois pontos de internet disponíveis para a administração e coordenação pedagógica, o uso de computadores pela direção, coordenação, secretaria e tesouraria, além de um laboratório de informática sem condições de uso contando com 3 computadores pessoais (PCs) quebrados.

Até então o uso da rede no ensino se limitava à situações nas quais se fazia uso do único laptop disponível na bibiblioteca aliado à um dos dois projetores disponíveis no mesmo local, sendo que o equipamento mais velho apresentava problemas no uso comprometendo as atividade propostas. Em diversas situações os professores faziam uso de equipamentos pessoais para realização das suas aulas auxiliados pelos projetores, mas o deslocamento destes equipamentos era bastante trabalhoso e despendia muito tempo, segundo queixa dos professores. Problemas como iluminação das salas, disponibilidade de tomadas, disposição das carteiras entre outros foram apontados como barreiras para o maior uso dos equipamentos.

Até 2016, com relação ao uso de dispositivos móveis pelos alunos durante as aulas, a atitude da escola era de recolher os equipamentos mantendo-os guardados durante o horário escolar. Em 2017 a direção da escola passou por uma mudança de direção que teve seus reflexos na política referente aos dispositivos móveis, e porque não dizer sobre a importância das tecnologias no currículo da escola. Além da liberação, regrada, do porte dos aparelhos durante os períodos de aula por parte dos alunos, foi criada a disciplina de Letramento Digital que seria realizada juntamente com as turmas do Ensino Fundamental II. A disciplina teria como objetivo justamente o aprender a fazer uso das tecnologias para fins educacionais bem como o estudo dos aspectos éticos, políticos, sociais e culturais da presença das tecnologias na atualidade.

Este relato apresenta a visão do professor da disciplina de Geografia e Letramento Digital sobre o processo de instalação de readequação de um sistema de rede sem fio de uma escola administrada por uma cooperativa de pais em Ouro Preto - MG. A inspiração teórica e metodológica para a descrição das condições físicas da escola foi através da cartilha elaborada para o projeto UCA (Um computador por aluno) pelo laboratório de pesquisa MídiaCom, vinculado ao Departamento de Engenharia de Telecomunicações e a o Instituto de Computação da Universidade Federal Fluminense (MIDIACOM, 2010). Neste material constam alguns relatos do cumprimento de diferentes etapas da instalação do projeto UCA em algumas escolas.

A instalação física da escola conta com uma ampla área verde descoberta na qual contam com um parquinho, um mirante, uma quadra, um parque menor e uma considerável área verde. A parte coberta em boa parte parecia uma casa grande antiga com algumas adaptações e uma parte com outro padrão de construção com salas construídas com blocos. O fato do imóvel não pertencer à cooperativa inibi qualquer forma de investimento mais ousado.

A escola em questão é constituída estruturas cobertas e descobertas interessando somente a parte da primeira para a instalação da rede:

- O edifício principal, que abriga a direção, a coordenação, a secretaria, a sala dos professores, a tesouraria, um hall, a lanchonete, o almoxarifado da educação física, uma sala de reuniões, dois banheiros e uma cozinha.

- Cinco estruturas de blocos com três a quatro cômodos, nas quais estão as salas de aula. Duas paralelas formando um corredor dedicadas ao Ensino Fundamental II.

- Duas estruturas de blocos com dois cômodos, nas quais estão os banheiros dos alunos sendo uma estrutura para as crianças mais jovens e outro para as crianças mais velhas.

Outras informações:

I - As paredes do edifício principal são mais espessas do que as paredes dos demais prédios. II - A escola fica afastada de outras casas e empresas diminuindo o risco de interferências. III - A escola não apresentar mais de um nível de construção pode colaborar para uma melhor propagação do sinal, porém, a descontinuidade de tetos entre os prédios pode agir como dispersor do sinal.

FIGURA 1. Imagem de Satélite do prédio da Escola.

Fonte: Google Earth (Adaptado pelo autor, Acesso em: 10 de ago. 2017)

A cantina e a cozinha, localizadas próxima ao ponto 1, no prédio principal (ponto B) , possuem fornos micro-ondas, gerando maior interferência no canal 11, sendo interessante a escolha de outro canal. Se tratando de uma rede pequena não houve maior dificuldade de uso de diferentes canais ortogonais com o intuito de reduzir interferência. Ainda mais considerando que o desejo da escola era atender somente duas áreas do prédio, além da parte mais antiga da casa, que abriga a direção, coordenação, secretaria e a biblioteca (identificada na figura 1 com a letra B), e as salas que abrigam o Ensino Fundamental II (manhã) e o Ensino Fundamental I (tarde) , nos quais estão instaladas as TV digitais (área A na figura 1).

Sobre a capacidade da rede, os equipamentos de pontos de acesso disponíveis nas prateleiras hoje em dia permitem a conexão simultânea de 25 usuários. Considerando a possibilidade de demanda acima deste número, o uso de internet irrestrito pela rede da escola seria uma experiência frustrante. A solução seria a contratação de mais pontos de acesso ou de uma rede com maior capacidade, essa última geralmente de maior custo. Em seguida foi necessária uma validação. As orientações indicam que o uso de um laptop pode colaborar na verificação da velocidade de transmissão de dados140 da rede.

Posteriormente é recomendável uma orientação para os usuários sobre qual ponto é mais favorável para seu cadastro. Isso pode otimizar o uso dos dados, redes com transmissões mais distantes podem sobrecarregar mais facilmente. As mudanças propostas pela cartilha antecedem a instalação da rede sem fio e vão além atentando para a questão da segurança entre outros estudos que podem dar continuidade ao presente trabalho. Para conclusão deste texto se propõe uma maior contextualização através da apresentação de dados relacionados ao tema coletados por meio do censo escolar e comparação com os dados verificados na escola em questão além de maiores considerações sobre as avaliações de professores, funcionários e alunos da escola sobre a rede.

Além do relato do pesquisador e professor foi realizada uma entrevista semiestruturada com um professor do Ensino Fundamental I. Ambos os professores lecionam em salas atendidas com a TV digital e a rede de wifi. Considerando a ampliação desta infraestrutura e de início de mudança na política de uso de aparelhos móveis, foram realizadas três perguntas para cada: I - O que mudou na preparação das aulas tendo em vista as inovações tecnológicas?; II - O que

[140] http://www.speedtest.net/pt/ - Este site oferece um teste de velocidade embora existam outros.

mudou na aprendizagem dos alunos com as inovações tecnológicas e a liberação do uso dos aparelhos na escola?; III - Como você acha que o uso dos aparelhos poderia melhorar após seis meses de experiência ?; Após transcrição os resultados obtidos foram organizados, categorizados e apresentados aqui em forma de texto.

PROFESSOR DO FUNDAMENTAL I

O uso de celulares e dispositivos móveis neste segmento ainda é restrito, no caso é realizado esporadicamente pelo professor conforme a percepção de necessidade pelo mesmo ou concordância com solicitação feita por parte do aluno.

Entre os benefícios apontados o professor apontou que com os equipamento houve uma redução no tempo gasto na montagem dos aparelhos a cada aula, além disso disse também que faz um uso diferenciado do equipamento dependendo da disciplina e/ou da proposta, como exemplo disse recorrer com maior frequência ao "Youtube" para busca de conteúdos para as disciplinas de Ciências Humanas (História ,Geografia e ciências).

A escola faz uso de um sistema de ensino que disponibiliza conteúdos a serem utilizados pelos professores de acordo sua pertinência e relevância. Estes e outros materiais são consultados previamente com o intuito de serem utilizados em diferentes fases do ensino, introdução, aprofundamento ou revisão. A linguagem mais adequada e a possibilidade de estabelecer relações multidisciplinares foram apontadas, além da redução do tempo de preparação de determinadas etapas das aulas, em especial sobre os "conteúdos".

A percepção de maior "relaxamento" e/ou disposição foi apontada tanto na resposta 1 como na 2. A satisfação dos alunos com aulas que fazem maior uso destes aparelhos, dando a impressão de que o tempo passaria mais rápido e reduziria a sensação mais "chata" do estudar.

Embora a percepção de aprendizagem dos alunos pareça melhorar com o uso das tecnologias, o professor aponta sobre a dificuldade de medir estes resultados, e menos ainda medir a influência específica da tecnologia na aprendizagem de determinada tarefa.

Já na terceira questão o professor apontou que haveria a necessidade de instalação de um laboratório de informática a ser disponibilizado para alunos e professores, a necessidade de um técnico para orientar o melhor uso e aquisição dos equipamentos adequados às expectativas

de uma instituição educacional, no caso a por exemplo a possibilidade de distribuição de senhas para a internet com identificação dos acessos.

PROFESSOR DO FUNDAMENTAL II

Sobre a primeira questão, lembrando, o que mudou no planejamento das aula?: Com experiência anteriores em escolas com laboratórios de informática e recursos como projetores e laptops o professor ao ver a possibilidade ampliação do uso dos recursos digitais, procurou organizar seu curso no sentido de promover o uso do equipamento por parte dos alunos, ou seja, introduziu em seu curso maiores oportunidades de aprendizagem de uso dos recursos tecnológicos para que os próprios alunos pudessem se tornar autores dos conteúdos.

Neste momento houve uma mudança na preparação das aulas que tinham muito mais foco em conteúdos para a possibilidade de orientação de trabalhos cujos processo e resultado fariam uso dos recursos digitais.O uso de conteúdos disponibilizados pelo sistema de ensino é minoritário frente ao uso de outros materiais tais como vídeos, textos entre outros.

Quanto às mudanças na aprendizagem dos alunos, foi verificado que os alunos demonstraram muito mais disposição nas atividades que faziam uso das ferramentas eletrônicas. Os recursos digitais podem tornar a rotina escolar mais prazerosa. Além disso após orientação adequada, os alunos passam a buscar materiais complementares aos das aulas, enriquecendo e experiência.

Pode haver uma intensificação de troca de materiais produzidos entre os alunos, seja por iniciativa dos mesmos ou sob orientação. O uso regrado dos aparelhos foi visto como um sucesso pois foram feitas poucas queixas de abusos por parte dos professores do Ensino Fundamental II em geral.

Muitas vezes a comunicação entre a escola e os alunos dependia da distribuição e entrega de bilhetes. Sem abolir o método tradicional alguns comunicados ganharam em agilidade e confiabilidade em sua versão digital, seja por rede social ou correio eletrônico.

Por fim entre as reivindicações sobre a questão da tecnologia em contexto educacional foram verificadas: a ampliação da velocidade e da segurança nos acessos realizados na escola, garantindo o uso por parte dos alunos; a necessidade de reuniões multidisciplinares para um alinhamento entre as expectativas de uso das tecnologias e o currículo escolar; análise e

alteração dos documentos oficiais da escola sobre o que trata de uso de dispositivos móveis para fins educacionais; o desejo por oportunidade de formação para um uso mais adequado nas novas tecnologias; e incentivo da escola com o intuito de estimular os professores a adotarem as novas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Os dispositivos móveis já mudaram o nosso modo de viver, entretanto, embora pessoas do mundo inteiro dependam muito da tecnologia móvel, nem educadores nem formuladores de políticas têm conseguido aproveitar plenamente o seu potencial para melhorar o aprendizado, ao incorporar tecnologias móveis em ambientes formais e informais de educação para melhor atender as necessidades de alunos e professores do mundo inteiro, as próximas décadas poderão se revelar transformadoras (UNESCO, 2014, p. 24).

Organismos internacionais já denunciam a transformação pela qual a sociedade está passando. A educação e em especial os sujeitos da escola já podem sentir os sinais desta mudança. As tecnologias surgem como uma possibilidade de promover o aumento qualitativo tão desejado na educação brasileira. Mas como já apontam documentos oficiais, estes equipamentos não realizaram uma mudança sozinhos, serão os sujeitos envolvidos os responsáveis por garantir o bom uso de tais recursos. Gestores, professores, alunos e familiares, todos deveram assumir suas responsabilidades diante desta avalanche tecnológica.

As possibilidades oferecidas com a expansão do acesso à rede juntamente com o uso das TV's digitais provocou uma mudança desde a preparação e execução das aulas além da avaliação dos resultados. Este último provavelmente o menos compreendido ainda. A insuficiência da rede para conexões individualizas não colabora para promoção de uma aprendizagem mais personalizada e também de programação móvel. A interação social global parece carecer de um projeto pedagógico mais amplo e direcionado por parte do projeto político pedagógico, ou contar com esforços dispersos nos diferentes anos e/ou disciplinas, em diferentes ritmos, desconhecidos e descontínuos entre si.

Conhecer experiências de adoção destas e de outras tecnologias, reconhecer barreiras e potencialidades, discutir expectativas e metodologias, são algumas das motivações que movem ações e registros como os aqui presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, 2015b. MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. INOVapps. Edital n. 54/2015/SEI-MC. Disponível em: <http://www2.mcti.gov.br/documentos/documentos/inovapps/edital-inovapps-2015.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Vol. 1. Paz e Terra. 1999.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo. Ed. 34, 1999.

MÍDIACOM. Cartilhas Projeto UCA: Projeto UCA. Planejamento de Instalação. Laboratório de pesquisa vinculado ao Departamento de Engenharia e Telecomunicações da Universidade Federal Fluminense. Escola Superior de Redes RNP. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/eduardo_barrere/files/2013/11/cartilhas-uca.5-planejamento-da-instalacao.pdf> Acesso em: 03 de ago. 2017.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro. Ed. Record, 2000.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo. São Paulo. EDUSP, 2013.

UNESCO, 2013. Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel. Paris, França. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

MÍDIAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ESTRATÉGIAS DE USO DAS MÍDIAS PARA UMA FORMAÇÃO CIDADÃ

Carla Silva Machado

(PUC-Rio) - carlasingular@yahoo.com.br

Keite Silva de Melo

(PUC-Rio, ISERJ e SME-Duque de Caxias) - keitemelo@gmail.com

Mirna Juliana Santos Fonseca

(PUC-Rio) - mirnajuliana@gmail.com

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar estratégias e atividades que possibilitem o trabalho pedagógico intercultural a partir das mídias. Acreditamos que atividades que englobam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem levar a uma aproximação entre educador e educando, visto que trazem para a sala de aula ferramentas que estão no cotidiano do aluno, porém, entendemos que, muitas vezes, o professor se sente desconfortável com o uso das tecnologias em sala de aula, porque apesar destas serem presentes em suas vidas, muitos não têm formação para utilizá-las pedagogicamente. Nesse sentido, propomo-nos a apresentar possibilidades de atividades que promovam a união das diversas interfaces midiáticas à educação intercultural no fazer docente. Acreditamos que a escola tem um papel relevante para uma educação cidadã, que compreende e promove a convivência com as diversas identidades e maneiras de ser no mundo. Entendemos que com as mudanças tecnológicas, a mídia passou a ter um importante lugar nas relações sociais e na formação cidadã de todos os envolvidos no processo educativo, porém, as relações entre mídia e educação intercultural ainda não fazem parte no cotidiano escolar, ou estão presentes de maneira pouco evidentes nas pesquisas educacionais. Sendo assim, propomos que esta relação seja desenvolvida a partir de atividades e interfaces tecnológicas e midiáticas, buscando novas possibilidades de aprendizagens no contexto escolar para uma formação cidadã.

Palavras-chave: Mídias. Educação intercultural. Formação de professores. TDIC

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos o relato de uma formação no curso de Pedagogia da PUC-Rio, voltada ao trabalho pedagógico intercultural e formação cidadã a partir das mídias. A

formação ocorreu no primeiro semestre de 2017, em um encontro de três horas, com sete participantes e seria também implementada no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)141. O objetivo consistia em problematizar o ciberespaço, mais especificamente as redes sociais digitais, como fenômeno da cibercultura, que garante espaço de liberdade para expressar opiniões, autorias e replicar o que se deseja, focando no uso das mídias para a formação de posturas cidadãs nos espaços virtual e presencial.

Essa formação buscou conciliar a perspectiva da interculturalidade, da formação cidadã e o assinalado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, no inciso VII do art. 5º, que indica a adoção das linguagens dos meios de comunicação à educação com vista a aprendizagens significativas e os incisos IX e X desse mesmo artigo, que enunciam a necessidade de:

> IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
>
> X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 2).

Considerando que a mídia passou a ter um importante lugar nas relações sociais, uma vez que se configura como mais uma "agência de socialização" (BACCEGA, 2009) junto com a família e a escola, entendemos que a mídia-educação pode promover não apenas a educação para os meios, a leitura crítica destes, o uso das mídias e a formação dos professores voltada para o uso das tecnologias, pois pode, sobretudo, auxiliar na construção da cidadania, abrindo para uma proposta de educação que denominaremos aqui: "educação intercultural".

De acordo com Fleuri (2003), a proposta de educação intercultural busca se conectar às diversas identidades e compreender a diversidade e os distintos contextos de identificação, como processos formativos. O autor reconhece que a escola contribui para a manutenção das

---

[141] A formação no ISERJ não foi possível devido às dificuldades enfrentadas pelos servidores públicos estaduais do Rio de Janeiro. Como amplamente noticiado por diversos canais midiáticos, os servidores da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social, à qual estão subordinadas as universidades estaduais, Faperj, Fundação de Apoio à Escola Técnica (onde se insere o ISERJ), Fundação Cecierj, entre outros, acumularam até 4 meses de atraso em seus pagamentos, o que impactou diretamente nas suas atividades profissionais e funcionamento das instituições aqui mencionadas. Se houver normalização garantida, o planejamento inicial será retomado e a formação será implementada também no ISERJ, ainda no segundo semestre de 2017.

relações desiguais, mas tem a chance de se ressignificar e assumir-se enquanto espaço legítimo de inauguração da educação intercultural. Sendo assim, essa formação se baseou na simetria invertida, abordagem que se ancora na coerência entre a formação do futuro professor e o desenvolvimento dos requisitos e competências142 próprios à prática que se espera do futuro profissional (OLIVEIRA; BUENO, 2013). Ao promover para o estudante de pedagogia a oportunidade de experimentar práticas formativas que se aproximem dos requisitos da formação do cidadão (aluno do ensino fundamental, nesse caso), contribuindo para que ele (licenciando em pedagogia) adquira as competências para lidar com a educação intercultural por meio das mídias, entendemos que estão sendo mobilizados os conhecimentos teórico-práticos que são necessários para o seu fazer pedagógico, para sua prática profissional. Com isso, nossa proposta buscou atender a uma lacuna existente na relação entre os estudos de mídias e de educação intercultural para formação cidadã, uma vez que há poucos estudos e propostas práticas que façam essa abordagem.

Apresentaremos a seguir: as concepções teóricas que fundamentaram a concepção da referida formação, a metodologia empregada na oficina e a relação dos participantes das oficinas com o tema.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTARAM A CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO

2.1 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO CIDADÃ

A educação intercultural ganhou espaço nas discussões do campo a partir da década de 1990 e envolve os processos identitários e culturais da comunidade escolar, não sendo mais possível pensar o processo de ensino-aprendizagem sem levar em conta os atores sociais e suas identidades. A perspectiva intercultural defende que a educação deva ser contextualizada e recontextualizada para atender aos diversos grupos presentes no ambiente escolar. Martín-Barbero (2000) recorda que a escola muitas vezes ignora ou desconhece outras culturas, que não a letrada e linear, enquanto os alunos convivem de maneira harmônica com a oralidade, o audiovisual, a estrutura textual não linear (o hipertexto é um bom exemplo disso). Para o autor:

---

[142] Reconhecemos que a palavra “competências” tem sido associada, na maior parte das vezes, à fragmentação herdada do modelo newtoniano-cartesiano, perspectiva condizente com o modelo fabril taylorista e fordista e que se ancora na competitividade no mundo do trabalho. Mas a perspectiva de competências que estamos tratando está voltada ao fazer pedagógico, à formação humana. Fundamentamo-nos em Perrenoud (2000) e nos princípios piagetianos, que compreendem as competências como a mobilização dos recursos cognitivos para solucionar com pertinência, situações da vida cotidiana.

“Reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural significa não só aceitar as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas também aceitar que em nossas sociedades convivem hoje indígenas da cultura letrada com outros da cultura oral e da audiovisual.” (BARBERO, 2000, p. 57). O autor fala da realidade colombiana, mas esta não é muito diferente de algumas regiões do Brasil, que convivem com diferentes formas de expressão em ambientes muito próximos e muitas vezes, a escola ignora esta realidade e os professores não se sentem preparados para lidar com outras linguagens que não seja a do livro didático.

Para pensar uma formação cidadã precisamos localizar o lugar de onde falamos, qual o sentido instituído e instituinte de cidadania que vem nos mobilizando. Dubet (2011) destaca que não existe apenas uma forma única de se compreender a cidadania, diferindo em cada época e sociedade. A cidadania também não seria homogênea “pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si. É possível distinguir alguns elementos constantes da cidadania.” (p. 290). Concordando com essa afirmação, o sentido de formação cidadã que pressupomos inclui o acolhimento e respeito às diferenças, valorizando-as.

A formação cidadã é a que se apoia na educação para a tolerância, que, segundo Andrade (2007, p. 11), seria “formadora de homens e mulheres respeitosos do pluralismo porque cientes da necessidade de estruturas mínimas para uma justiça distributiva e para a garantia de uma igualdade que realize de fato a isonomia e a equidade entre todos e todas.” A busca pela superação da desigualdade social não pressupõe o apagamento das diferenças culturais que todos temos, em maior ou menor medida. A ética da tolerância na formação cidadã reconhece e evidencia as diferenças, como próprias de uma sociedade intercultural, heterogênea e diversa.

Andrade (2007, p. 9) entende que tolerar não é pouco, mas “fundamental numa sociedade que se queira livre, igualitária e pluralista.” Seria o estabelecimento de normas éticas universais mínimas para o enfretamento à intolerância das diferenças, que vem se manifestando de forma cada vez mais violenta. Na atualidade, vemos a recorrência da propagação do discurso de ódio nas redes sociais digitais (ANDRADE; PISCHETOLA, 2016) e a educação intercultural baseada na ética da tolerância, pode fazer frente aos desafios impostos à formação cidadã, antecipando-se por meio da formação do sujeito e da formação inicial de professores.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MÍDIAS

O advento da cibercultura acarretou não apenas uma mudança nos modos de uso e suportes de tecnologias midiáticas. Para além disso, houve uma reconfiguração de nossas relações sociais dentro de um espaço cujas fronteiras são ampliadas numa escala em constante mutação. O contato com a diferença/diversidade acompanha essa ampliação de alteridade, pois nos coloca diante de opiniões e trocas diferentes daquelas que só tínhamos por meio do contato com nosso círculo social restrito.

Com base em Peixoto e Araújo (2012, p. 264), consideramos que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são construtos sociais, uma vez que "não podem ser vistas apenas como o fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico. Elas são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares." Sendo assim, o presente momento histórico demanda uma apropriação cidadã desses construtos, principalmente nas relações constituídas nas (e por meio das) redes sociais. Se a apropriação dos meios midiáticos estiver comprometida com a educação intercultural, pode-se otimizar a construção de um olhar para a diversidade e diferença dentro e fora da escola. A formação que ora relatamos, buscou se aproximar da "educação para os meios" – como foi entendida na Declaração de Grünwald, de 1982, que vislumbrava a interferência das mídias dentro da escola – levando em consideração, a relação com o outro na construção de um mundo tolerante e respeitoso para com a alteridade.

Com a relação cada vez mais estreita de crianças e jovens com a tecnologia, é relevante destacar como fazer uso das mídias e tecnologias em sala de aula, voltando nosso olhar para a interculturalidade e para a formação de professores. Os resultados da pesquisa do CETIC.br (2016) nos oferecem algumas importantes pistas para reflexão quanto à formação docente para adoção das TDIC:

Durante a formação, os professores precisam de abordagens voltadas para a sua prática educativa;

O seu conhecimento prévio precisa ser considerado pelos formadores;

Para que se reconheçam como agentes de mudança, os professores precisam ser legitimados, empoderando-os;

Na tomada de decisão das políticas públicas voltadas à educação e/ou formação docente, os docentes precisam ser incluídos nesse diálogo;

Tornar o aluno protagonista, ativo, para que tomem decisões, inovem e planejem projetos com o uso das TDIC;

É essencial haver equipamentos suficientes e em condições de bom uso para atendimento aos alunos, além de conexão estável.

Concordamos com essas indicações apresentadas no resultado da pesquisa e entendemos que as ações efetivas e duradouras, passam invariavelmente, pela formação docente.

A formação a que estamos nos referindo e considerando como necessária, é aquela que articula o discurso e a prática, superando o excesso de discurso que esconde as práticas (NÓVOA, 1999). É a que reconhece o professor e o profissional da educação como detentores de um saber extremamente relevante, conhecedores de suas práticas e do cotidiano do espaço escolar. Buscamos, dessa forma, desvelar as percepções sobre interculturalidade e mídias, em um debate efetivamente reflexivo para, então, construir novos saberes docentes em colaboração.

A primeira pista que elencamos anteriormente na pesquisa do CETIC.br (2016) se volta à importância da prática pedagógica. Esse é um viés que vem sendo deixado de lado na formação inicial de professores e de forma alguma possui menor valor ou importância. Segundo Sacristán (1995, p. 82), a "prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção." Nóvoa (2009, p. 32) também indica que a formação de professores deve se organizar a partir de situações concretas, assumindo "uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar."

A capacidade de colocar em prática a intencionalidade pedagógica, sem improvisação e com flexibilidade, precisa ser ensaiada nos cursos de formação inicial de professores, por meio da simetria invertida, anunciada anteriormente. Conforme Oliveira e Bueno (2013, p. 3), a perspectiva da simetria invertida se ancora no fato do licenciando "adquirir no curso de licenciatura, entre outros recursos, tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica." Em nosso caso, a formação implementada buscou investir na formação cidadã dos licenciandos, na importância da interculturalidade e o diálogo com as mídias. Espera-se que essa formação tenha mobilizado os requisitos iniciais para o desenvolvimento dessas competências dentro-fora da escola e necessária reflexão cotidiana sobre suas próprias ações.

O conceito de reflexão proposto por Zeichner (2008) denuncia a banalização do termo "reflexão" ou "prática reflexiva", tão recorrente como slogan em diversas propostas de formação docente. Nossa proposta incluiu uma discussão inicial que trata do cotidiano do (futuro) docente, seus saberes, as adversidades e limites, para então tratar de maneira prática por meio de atividades que possam despertá-lo para a potencialidade e responsabilidade social de sua atuação, de forma verdadeiramente reflexiva. Dessa forma, assim como Andrade e Lucinda (2011, p. 254):

> Acreditamos que, no campo da reflexão educacional, haja certo consenso de que a educação não pode ser vinculada apenas à educação escolar e seus instrumentos formais de ensino e aprendizagem, tais como a sala de aula, o livro didático, as provas, os planejamentos institucionais etc. Educação é comumente entendida como um sinônimo de algo muito mais amplo, que engloba a escola, mas que vai além dela (LIBÂNEO, 1998). Educação seria, então, um tipo específico de socialização porque é uma resposta à nossa consciência de sermos seres inacabados e chamados a "sermos mais" do que já somos (FREIRE, 1987), a sermos melhores, tanto individual quanto coletivamente.

É essencial que sejam compreendidos os paradoxos, preconceitos e complexidades próprios das subjetividades e representações sociais construídas no cotidiano dentro e fora de sala de aula, sem julgamento, mas em busca do esclarecimento via coletividade. Reconhecendo o saber docente como ponto de partida e fundamentação inicial para análise da realidade que se deseja intercultural, impulsionamos o planejamento e implementação de formações que mobilizem a reflexão, otimizando assim, intervenções docentes e interculturais no cotidiano escolar.

Nesse sentido, usando ainda as palavras de Andrade e Lucinda (2011, p. 262): "Tendo em vista a experiência por nós vivenciada e refletida, podemos afirmar que as oficinas pedagógicas são processos globais, holísticos e integradores sobre a maneira de entender como nós aprendemos e ensinamos." É nessa perspectiva que passamos ao relato da oficina realizada com os alunos do curso de pedagogia da PUC-Rio no primeiro semestre de 2017.

3 A OFICINA

A oficina Mídias e Educação para a Cidadania143 faz parte de um projeto do Grupo de Pesquisa em Mídia e Educação (Grupem) da PUC-Rio, cujo objetivo principal é trabalhar a

---

143 A apresentação utilizada na formação está disponível no link: https://prezi.com/view/LJW6B5Z5LcrWIzXNsvRl/.

literacia digital144 voltada para os alunos do curso de pedagogia da universidade, para que este seja um conhecimento mais divulgado entre eles e, principalmente, apropriado por estes alunos na perspectiva de um fazer docente em que as ferramentas midiáticas estejam no cotidiano destes estudantes e eles possam pensar na relação entre mídias e educação.

O objetivo da oficina foi problematizar o ciberespaço, mais especificamente as redes sociais, como fenômeno da cibercultura que garante espaço de liberdade absoluta para se dizer/publicar o que quiser, focando no uso das mídias para a formação de posturas cidadãs nos espaços virtual e presencial. Este objetivo foi desenvolvido ao longo das atividades da oficina a partir de duas questões-base: o que é ter uma postura cidadã nas redes sociais? Como podemos nos utilizar das mídias para uma educação para a cidadania?

As atividades da oficina foram divididas em cinco momentos e sempre procuramos introduzir cada um deles com o uso de um suporte midiático para enfatizar com os licenciandos a importância destes recursos na prática pedagógica cotidiana, visto que fazem parte da vida dos alunos e são, portanto, uma maneira de deixar o espaço escolar mais próximo do não escolar.

No primeiro momento, os participantes da oficina deveriam se apresentar e escolher um entre os vários emoticons do WhatsApp que pudesse definir a relação estabelecida entre eles e as redes sociais como Instagram, Twitter ou Facebook, entre outras. Vale destacar que esta atividade pode ser feita com ou sem internet145 e projetamos a seguinte imagem para que os alunos escolhessem:

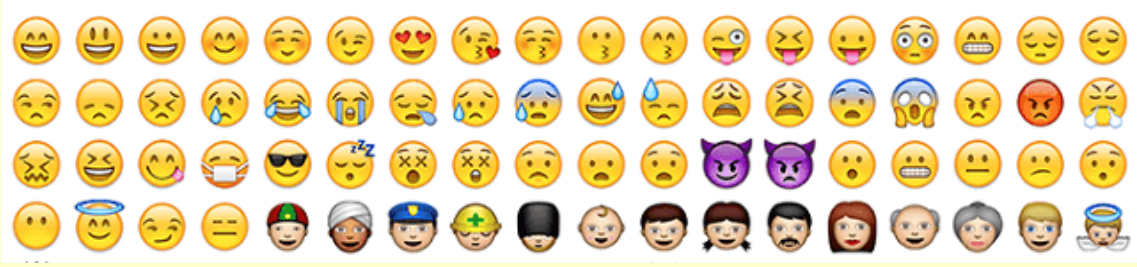


Figura 1 – Emoticons do WhatsApp

[144] Literacia digital ou Media Literacy é, em linhas gerais, a habilidade para acessar, compreender e criar comunicação, numa variedade de contextos (OFCOM, 2004).

[145] Todas as atividades foram elaboradas com o intuito de serem aplicadas por professores que não têm acesso à internet em suas escolas, uma vez que nem todas as escolas estão conectadas à internet.

Fonte: http://www.midiatismo.com.br/wp-content/uploads/2015/10/emojis-whatsapp-lista.png

O segundo momento da oficina foi uma atividade em que os alunos receberam várias assertivas e tiveram que se posicionar se elas eram mitos ou verdades. Todas as frases que os alunos receberam estavam diretamente relacionadas ao tema da oficina e foi um momento de pensar o quanto as redes sociais estão inseridas na vida de cada um e a centralidade que ela vem tomando para algumas pessoas. Vale destacar que a ideia dessa dinâmica era discutir sobre redes sociais, vida pública e vida privada, cyber direito, preconceitos, noções de politicamente correto e liberdade de expressão. Não havia respostas corretas, a ideia era promover o debate em torno de frases que circulam e tratam das relações humanas, cidadania e redes sociais. Dessa forma, foi possível problematizar algumas falas que estão no senso comum, mas, muitas vezes, são afirmações equivocadas de pessoas que não discutem a fundo as questões que envolvem a exposição nas redes sociais, ou mesmo a ideia de que pela liberdade de expressão tudo é permitido. São estas:

Nas redes posso postar o que quiser sem me importar com a opinião alheia.

Quem não gostar das coisas em que eu acredito, que me delete de sua rede social.

Eu não sou obrigado(a) a ter entre meus amigos pessoas que publicam materiais ofensivos contra outras pessoas.

Em casos de preconceito nas redes, o melhor é ficar quieto e não dar nenhuma opinião pra não criar confusão.

Ao usar a hashtag #prontofalei eu posso publicar minha opinião sobre qualquer assunto, seja ela qual for.

Como tudo hoje é “politicamente” incorreto, está quase impossível fazer piada sobre qualquer coisa sem ser tachado de preconceituoso.

Com as redes sociais, os discursos preconceituosos aumentaram.

As redes sociais digitais têm o poder de transformar o cidadão comum em ator com elevado poder de produzir conteúdos, de interagir, debater e opinar.

Atualmente, julgamos mais as pessoas nas redes sociais porque temos o ‘poder da palavra’.

Comentários preconceituosos não podem ser mapeados nem punidos.

O excesso de exposição nos torna alvos fáceis de críticas, ataques e grosserias.

Na atividade seguinte, a qual intitulamos Organizando os conceitos da oficina, os licenciandos deveriam responder três questões relacionadas ao tema:

O que vem à sua mente quando ouve a expressão “educação para a cidadania”? E cibercidadania?

Indique de 1 a 5 nas questões a seguir, considerando o 1 como menor e o 5 como maior: a) fui vítima de ofensas nas redes sociais; b) já ofendi outras pessoas nas redes sociais.

Conte um fato que você viu nas redes sociais e achou ofensivo.

Esta atividade foi desenvolvida na plataforma Mentimeter146 que permite que os participantes respondam ao questionário online e a resposta é exibida em tempo real, de acordo com o layout escolhido para o questionário, permitindo a criação de gráficos, nuvem de palavras, entre outros.

Logo em seguida, assistimos a um vídeo147 que trata da Gordofobia, que é o depoimento de uma publicitária sobre situações em que ela sentiu o preconceito por ser gorda e o quanto isso foi difícil para ela, principalmente ao perceber este preconceito ligado ao trabalho que ela desenvolvia nas redes sociais.

Discutimos com os alunos elementos presentes no vídeo e tratamos de alguns termos conceituais, a partir de dois artigos científicos: “O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem”, de Marcelo Andrade e Magda Pichetola (2016) e “Desafios culturais da comunicação à educação”, de Jésus Martín-Barbero (2000).

---

[146] O resultado do questionário dessa turma pode ser visualizado em: https://www.mentimeter.com/s/40c7cf0fd6c5f3b420eb91e67a8d8d94/ae39c2189546.

[147] O vídeo pode ser acessado no link: https://youtu.be/3blBCKuE3W4.

No momento seguinte, após debatermos o tema a partir do vídeo e dos textos, pedimos aos alunos que produzissem mídias que pudessem transmitir o debate e resumissem a oficina realizada. Seria esse o momento onde a autoria estaria sendo mobilizada, como uma rede de criação para e por meio da cibercultura. Segundo Midlej, Bonilla e Pretto (2015, p. 99): “a autoria do professor não se ensina, se pratica coletiva e colaborativamente, no cotidiano da escola, em um eterno estado de inacabamento.”

Sugerimos que a produção poderia nos formatos de gif, meme, hastags ou quadrinhos. Segue abaixo a produção de alguns dos participantes da oficina:

Figura 2 – Produção de duas participantes

Fonte: Oficina PUC-Rio.

Figura 3 – Produção individual de uma participante

Fonte: Oficina PUC-Rio.

No quinto momento, os participantes deveriam escolher uma placa elabora com base nas reações do Facebook, porém com algumas modificações, que representasse como ele avaliaria a oficina:

Figura 4 – Reações alternativas do Facebook

Fonte: http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/02/botoes-alternativos-do-facebook-geram-memes-e-piadas-na-web.html

Alguns alunos, além de escolherem a placa, também fizeram um balanço da oficina, que na nossa concepção e do Grupem, foi bastante positiva e despertou nos participantes a vontade de buscar mais informações sobre o assunto. Sendo assim, entendemos que atingimos nosso objetivo principal que estava relacionado à reflexão acerca do ciberespaço e a questão da cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação implementada, configurada como oficina – estratégia que possibilita a articulação entre os conceitos científicos refletidos coletivamente e a aplicação destes em atividade práticas, possibilitou aos alunos, e na mesma medida às professoras implementadoras, a dialética entre conhecimento e ação. Conciliar essa dialética não é tarefa simples, mesmo quando a simetria invertida é adotada, pois demanda apropriar-se de conteúdos que possivelmente não estejam na centralidade de sua formação e/ou reflexão cotidiana, e que ao se virem confrontados, o processo reflexivo ultrapassa o limite do encontro formativo e pode se expandir para o diálogo com outras leituras, interações sociais e práticas culturais.

As escolhas que são demandadas ao professor que atua segundo a educação intercultural exigem profunda reflexão de suas intenções, que são traduzidas em publicações nas redes sociais, pano de fundo da referida oficina. Perguntar-se sobre o que seria exercer uma postura cidadã nas redes sociais levou esse grupo de alunos à análise de sua inserção na cibercultura, verificando em que medida eles se aproximam ou se distanciam da formação cidadã e da interculturalidade. Consideramos que essa autorreflexão foi uma das conquistas adquiridas com esse momento formativo. A simetria invertida possibilitou revisitar-se nessa reflexão e ensaiar novas possibilidades de comunicação, conciliando a liberdade de expressão com a ética da tolerância e respeito às diferenças.

Quanto às produções midiáticas advindas dessa formação, acreditamos que seja o pontapé inicial para esses licenciandos levarem para suas práticas sociais e mais adiante, para a profissional, possibilidades de autoria voltadas à interculturalidade, com a apropriação ressignificada das TDIC. Concordamos com Midlej, Bonilla e Pretto (2015, p. 85) quando afirmam que um professor para tornar-se autor não precisa:

> [...] necessariamente ter práticas originais, se é que elas existem, mas que saiba, a partir de conteúdos disponibilizados, quaisquer que sejam os seus suportes, localizados na internet, em livros, revistas, jornais ou em materiais dos cursos de formação, criar suas próprias metodologias e objetos de aprendizagem, remixando-os, adaptando-os a sua realidade, sem desconsiderar a ciência e a cultura estabelecida, os documentos oficiais e, também, as demandas de formação necessárias para atuação dos sujeitos na sociedade. O que importa, e por isso destacamos mais uma vez, é que desejamos professores que não sejam apenas consumidores de informações preestabelecidas e produzidas alhures.

Esperamos que tão logo seja possível, implementemos essa oficina no ISERJ, conforme planejamento inicial, e possamos também nessa instituição de formação inicial de professores, dialogar com licenciandos sobre suas ações, autorias e potencialidades da cibercultura para a interculturalidade e formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. Educação e tolerância: articulações éticas e pedagógicas possíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30., 2007, Caxambu-MG. Anais eletrônicos... Caxambu-MG: Anped, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3672--Int.pdf. Acesso em: 3 ago. 2017.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Oficinas pedagógicas em direitos humanos: uma aposta de formação política com grupos populares. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (Org.). Educar em Tempos difíceis: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 253-272.

ANDRADE, Marcelo; PISCHETOLA, Magda. O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1377-1394, out./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br//index.php/curriculum/article/view/30015. Acesso em: 18 maio 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. Comunicação e Educação, São Paulo, ano 14, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 ago. 2017.

CETIC.br. Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbrTICEducacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003. Acesso em: 8 nov. 2015.

GRÜNWALD. Declaration on Media Education. Federal Republic of Germany, 22 January 1982.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. Comunicação e Educação, São Paulo, n. 18, p. 51- 6 1, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920. Acesso em: 12 abril. 2017.

MIDLEJ, Maristela; BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. O professor e a formação para a autoria na cibercultura: a criação dos atos de currículo. In: PORTO, Cristiane et al (Org.). Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes. Salvador: EDUFBA, 2015.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf. Acesso em: 13 jul. 2016.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Educa, Lisboa, 2009.

OFCOM. Ofcom's strategy and priorilies for the promotion of media literacy: a statement. Londres: Office of Communicattions, 2004.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73036. Acesso em: 17 ago. 2017.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, 2012.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ZEICHENER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

NOVOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO: AS REDES SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Rui Mauricio Fonseca Evangelista

Universidade Federal de Ouro Preto/ Centro Educacional Ouro Preto;

ruimauriciogeo@gmail.com

RESUMO

É crescente a presença de equipamentos tecnológicos na sociedade. Em especial é notável a expansão da telefonia móvel combinada com um aumento absurdo de possibilidades de usos destes aparelhos. Por outro lado é também perceptível o aumento da velocidade de transmissão de dados no Brasil e no mundo bem como o barateamento destes serviços. Tantas mudanças não poderiam deixar a educação de fora. O reconhecimento destas novas ferramentas bem como a compreensão de suas possibilidades é uma tarefa a ser assumida por toda sociedade inclusive a escola. Este artigo relata a experiência de um trabalho bimestral desenvolvido com uma turma de 9o ano no qual os alunos foram orientado a responder um questionário sobre uma rede social de sua preferência. A partir deste exercício os alunos formaram grupos para elaboração de um vídeo para esclarecer algumas dúvidas sobre as redes sociais escolhidas para seus colegas na escola. Este trabalho ofereceu uma oportunidade para os alunos realizarem pesquisas com seus dispositivos móveis deixando-os motivados. Além disso permitiu que os alunos fossem formuladores de conteúdos, já que,orientou a produção de materiais a serem disponibilizados para a comunidade escolar. Entre as contribuições teóricas são utilizadas "a sociedade em rede" e o "período técnico científica informacional", os "multiletramentos" colaboram em aspectos metodológicos, bem como são apresentados trabalhos elaborados pela UNESCO e pelo IBGE.

Educação, Tecnologia, Dispositivos móveis, Redes sociais, Letramento Digital

Atualmente, em função do avanço tecnológico, a sociedade está passando por uma série de transformações que redimensionam antigos papéis e criam novos elementos e formas de relacionamento. A infraestrutura de informação e comunicação existente hoje, na sua capacidade de armazenamento, transmissão, geração e processamento atinge a sua maior dimensão. O próprio exercício da cidadania vem ganhando seu contorno digital.

A educação não está alheia à estas transformações. Cada dia que passa as mudanças extrapolam as paredes das salas de aula atingindo todo o modo de ser de alunos, professores, gestores e das famílias. Se por um lado as tecnologias podem potencializar antigas práticas, as

mesmas tecnologias podem possibilitar novas formas de aprendizagem. Este cenário propõe um questionamento, como fazer o uso destas tecnologias de maneira adequada?

Este texto trata-se de um relato de experiência de realização de um projeto intitulado "Redes sociais: novas territorialidades" realizados com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola (cooperativa de Ensino) através de duas disciplinas Geografia e Letramento Digital.

No caso mais particular da disciplina de geografia, as mudanças tecnológicas provocam uma série de mudanças, seja no conteúdo, a partir do momento em que assume-se o dever de se transmitir as contribuições das diferentes tecnologias para a sociedade, bem como apresentar a construção da sociedade do conhecimento, a formação das redes de comunicações (CASTELLS, 2009) , a denominada sociedade técnica-científica-informacional (SANTOS, 2000), a chegada até a sociedade pós-industrial ou pós-moderna, são alguns dos temas que procuram dar conta da atual complexidade da sociedade podendo variar de acordo alinhamento político pedagógico da escola. Porém as mudanças tecnológicas exigem mudanças para além da adaptação. Exige uma mudança no sentido de implicar, ou engajar mais os alunos nas suas práticas cotidianas. Há o desejo de promover não só a formação de consumidores destas informações, mas também, produtores destas informações, e que mesmo no primeiro caso, o processo não ocorra de maneira passiva e submissa mas sim de forma crítica e ética.

Neste trabalho foram articulados especialmente conteúdos e conceitos presentes na obra do professor Milton Santos, "Por uma outra globalização do pensamento Único á consciência universal" publicado em 2000 considerada uma das suas principais obras com um viés multidisciplinar no qual além de minuciosa análise da organização da atual fase da globalização, apontando seus pilares e dilemas, propõe alguns caminhos a serem percorridos para a superação da atual fase.

Para este autor a globalização pode ser entendida de três maneiras: Como fábula, tal como as campanhas publicitárias e demais mecanismos de comunicação comercial apresentam, os benefícios do uso de determinadas marcas. Esta globalização teria o papel de camuflar, mesmo que de maneira insuficiente, uma segunda que seria a globalização perversa, esta que esta presente nos noticiários policiais mas que também acaba sendo silenciada por estar ausente destes mesmos noticiários, muitas vezes um acidente com menor número de vítimas na Europa, ou nas grandes cidades, é mais noticiado do que uma acidente de maior proporção em áreas

mais periféricas seja do globo ou do próprio país. Por fim, o autor apresenta, ainda que de forma utópica, a globalização como possibilidade. As mesmas técnicas avançadas capazes de mover as fábulas e perversidades pode mover-se em outro sentido, e assim caminharmos para uma outra globalização, a mesma tecnologia que afasta pode aproximar os movimentos sociais, possibilitar o diálogo entre grupos em semelhante condição de opressão, de questionamento das verdades propagadas pelas duas outras globalizações.

Com o avanço tecnológico as diferentes disciplinas passam a assumir uma responsabilidade também com o uso ético das ferramentas tecnológicas. Tais ferramentas podem incluir o uso adequado e sadio dos aparelhos tais como PC's, tablets e celulares mas também um uso consciente dos novos espaços proporcionados por estas ferramentas, o ciberespaço com seus sites, redes sociais e tantas outras ferramentas.(UNESCO, 2013)

Por outro lado, são inúmeros os casos de usos inadequados das ferramentas digitais. É crescente o número de crimes da internet, cyberbulling entre outros problemas. A rejeição do problema pelas escolas, ao restringir o uso dos aparelhos, não parece uma solução a ser considerada definitiva. A orientação do uso adequado destes dispositivos e o conhecimento dos novos territórios proporcionados pelos aparelhos, parece um caminho desejável e ainda carente de maiores experiências relatadas. Milton Santos aponta que um dos maiores problemas da atual fase da globalização é a tirania da informação, para ele o que de fato é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que em lugar de esclarecer, confunde."(SANTOS, 2010, p. 39) O ciberespaço criado com a rede mundial de computadores, ampliado pelas possibilidades de conexões, produções, transmissões e tantas interações oferecidas pelos atuais dispositivos móveis, tais como tablets, smatphones, leitores digitais entre outros aliados à possibilidade de conexão.

A expansão do acesso aos recursos digitais é notável seja na sociedade brasileira seja mais especificamente nas instituições educacionais. Em 2007 o Governo Federal deu início a um programa com o intuito de distribuir mais de 150 mil computadores para os alunos da rede pública de ensino (PROUCA). Paralelo a isso, dados do IBGE apontam que o aparelho celular já é o segundo aparelho mais presente nos lares brasileiros desconsiderados os eletrodomésticos, ou seja, embora os celulares tivessem surgido décadas mais tarde, hoje, já se faz mais presente do que aparelhos como o rádio ou o telefone fixo. Movimento semelhante tem ocorrido com o acesso à internet. Existe um aumento quantitativo (número de acessos) e qualitativo (volume de dados) do acesso nos últimos anos. Há de se registrar que muito pode

ser melhorado, mas é notável a presença dos aparelhos entre os grupos mais jovens. Todo um conjunto de ações foi realizado no sentido de instalar uma infraestrutura adequada para o uso dos dispositivos conectados à rede, formar e capacitar professores, gestores e multiplicadores além da compra dos equipamentos envolvendo um esforço de uma rede de Universidades, dos Ministérios (Educação, Comunicação, Infraestrutura,), do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), governos estaduais e municipais. (BRASIL, 2015)

Segundo dados do Portal Qedu148, que disponibiliza dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação, o Brasil contava em 2016 com mais de 183 mil escolas das quais mais de 124 mil, contavam com serviço de internet, ou seja, 68% do total, já 56%, contavam com internet banda larga. Em pesquisa realizada em 2015 pela Cetic.br, órgão ligado ao comitê gestor da internet, aponta que 80% dos jovens de 9 até 17 anos são usuários da internet. O telefone celular é apontado como o principal aparelho de acesso à internet com 83% dos usuários frente aos 38%, do segundo, dos que acessam por computador de mesa. Segundo tal estudo, o número de usuários da internet seria próximo dos 24 milhões em idade escolar no Brasil. Por outro lado, chama a atenção, o fato de que quase 6 milhões de jovens estão excluídos da rede mundial de computadores (TICKIDS, 2016).

A escola na qual se realizou o projeto passa por um momento de incremento do seu processo de inclusão digital. Neste sentido, a escola realizou um investimento instalando equipamento de TV Digital em quatro das suas salas de aula com conexão à internet.

A situação da internet na escola é bem instável. A instituição conta com duas contas de serviço de banda larga. Uma destas contas é destinada aos serviços de secretaria e administrativos. A segunda é destinada à conexão dos professores e das TV's instaladas nas salas de aula. No caso as turmas que foram beneficiadas com a instalação de TV's foram do Ensino Fundamental I pela tarde e Ensino Fundamental II pela manhã, sendo este segundo grupo, mais especificamente do 9º, que participou ativamente do trabalho aqui relatado.

A disciplina de "Letramento Digital" foi inspirada em experiências de disciplinas criadas com o intuito de promover um uso mais otimizado e imersivo dos recursos tecnológicos para fins educacionais. Neste sentido a tecnologia também é vista como conteúdo, tendo em vista

[148] Endereço do Portal Qedu:<http://www.qedu.org.br/>

sua evolução, suas referências e implicações, mas também é ferramenta na medida que pode proporcionar novas formas dos fazeres didático e pedagógico.

Entre os conteúdos desenvolvidos nos diferentes anos na disciplina de Letramento Digital:

6o ano - História das tecnologias I, uso de redes sociais (registro de tarefas), vídeos tutoriais, pesquisa de conteúdos disciplinares, uso do pacote básico de softwares para produção de trabalhos (email, apresentação, gráfico, textos) , uso das ferramentas básicas dos dispositivos móveis (fotografia, gravador, outros aplicativos).

7o ano - História das tecnologias II, uso de redes sociais (registro de tarefas), registros de áudio, pesquisa de aplicativos para produção de história em quadrinhos, produção de registros em áudio.

8o ano - História das tecnologias III (uso saudável das tecnologias) - uso de redes sociais (registro de tarefas), registros de áudio, pesquisa de aplicativos para produção e edição de vídeos (telejornais, seminários, esquetes etc.).

9o ano - História das tecnologias IV (termos de compromisso das redes sociais - pesquisa de aplicativos para produção e edição de vídeos. Elaboração de documentários, entrevistas e outros conteúdos multimídia.

Um exemplo de atividade desenvolvida e monitorada pela disciplina é denominado Agenda Digital ou Tarefa Digital. Ao constatar que todos os alunos a partir do 6º ano possuíam celular e participavam da rede social Whatsapp, o professor propôs nesta atividade que os alunos se dividissem em grupos responsáveis por lançar as tarefas orientadas pelos professores de todas as disciplinas de acordo com o dia da semana. Assim em cada dia teria uma equipe que registraria e lançaria as tarefas de casa. Entre os resultados verificados entre os professores foi a maior pontualidade na entrega das tarefas.

O currículo da disciplina está sendo construído pois se trata do primeiro ano de sua execução. O trabalho "Redes Sociais: novas territorialidades", realizado em parceria entre as disciplinas de Geografia e Letramento Digital com os alunos do 9o ano do Ensino Fundamental II surgiu a partir da observação de que, tendo em vista o desejo da escola de cada vez mais estimular um bom uso dos novos recurso tecnológicos, as ditas redes sociais estariam entre as

principais portas de entrada dos jovens à rede mundial de computadores (internet). Alguns questionamentos surgiram: Os alunos têm clareza sobre as regras destes ambientes? Como os alunos podem conhecer as potencialidades e riscos destas redes sociais? Como eles poderiam ajudar seus colegas no esclarecimentos destas e outras questões?

Desta forma a turma foi dividida em grupos sendo que cada grupo seria responsável pela pesquisa de uma determinada "Rede Social". Entre as redes sociais escolhidas tivemos: "Facebook", "Whatsapp", "Instagram", "Snapchat" e "Tinder".

O objetivo geral do trabalho era o de conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre as características, a história e os riscos destes novos espaços proporcionados pelos usos das novas tecnologias, em especial as redes sociais. Como procedimento os alunos deveriam pesquisar sobre os termos de uso da rede social do seu grupo. Realizar uma leitura e analisar os principais pontos deste documento. Responder a "Ficha de roteiro de trabalho". Produzir uma ferramenta de vídeo para expor os principais pontos da sua pesquisa para a comunidade escolar.

A "Ficha de roteiro de trabalho" foi elaborada para nortear a leitura dos documentos solicitada aos alunos. Embora questionasse sobre o texto dos termos de uso das redes sociais, também questionava sobre a história da rede social, número de usuários no Brasil e no Mundo, valor comercial, ano de fundação, principal proprietário ou presidente, público alvo entre outras questões. As informações presentes na Ficha deveriam servir para a produção do vídeo final a ser apresentado à comunidade escolar. Portanto o vídeo deveria ter um caráter formativo onde seriam apresentadas algumas das principais características das redes sociais.

Vale dizer que embora a disciplina de Letramento Digital fosse nova na grade curricular da escola, se tinha conhecimento de uso de novas tecnologias em trabalhos anteriores por parte desta turma de alunos, o que implicava em maior experiência do professor na condução da atividade, mas também, dos alunos. No caso, ressaltasse um trabalho de produção de vídeo realizado no ano anterior com a turma.

O trabalho foi desenvolvido com uma frequência de uma aula de 50 minutos por semana durante seis semanas.

1a aula - Foi disponibilizado para os alunos um texto intitulado "Especialista atenta para a importância de se ler os termos de uso nos sites, principalmente nas redes sociais.149"

Após orientar a leitura em dupla, foi feita uma leitura coletiva estimulando uma conversa sobre o tema na qual os alunos compartilharam algumas das suas experiências ou casos conhecidos relacionados e apontando quais são os principais pontos a serem considerados em um termo de uso e compromisso.

Roteiro de Pesquisa

Centro Educacional Ouro Preto
uma escolha feliz
www.centroeducacionalouropreto.com.br
R. Amaro Lanari, 40, Ouro Preto/MG - (31)3551-4462

Atividade Avaliativa 1 de Letramento Digital – 1º Bimestre

Nomes:_____

9º ano

Prof: _____ Data: __/__/2017 Valor ___pontos Nota: _____

149 Disponível em: < http://conexaoto.com.br/2012/10/31/especialista-atenta-para-a-importancia-de-se-ler-os-termos-de-uso-nos-sites-principalmente-nas-redes-sociais> Acessado em: <15/02/17>

Roteiro de leitura dos termos de compromisso

a) Identifique a rede social trabalhada pelo Grupo:

_____

b) Pesquise os seguintes dados:

Ano de fundação, qtd. de membros, breve histórico, valor comercial, fundador, proprietário atual.

_____

c) Descreva as principais características desta rede social

(Para quem se destina, quais as suas ferramentas, no que ela se diferencia, existem desvantagens)

_____

d) Descreva de maneira sucinta o termo de compromisso da rede social estudada. Realize uma pesquisa sobre eventuais polêmicas causadas pela falta de conhecimento sobre o termo de compromisso da rede social estudada)

(Como foi sua localização na rede, sua linguagem, sua dimensão, capítulos que chamaram mais a atenção na primeira leitura)

_____

e) Explique como se pretende construir um vídeo de 3 a 5 min. para divulgar os pontos principais da leitura do "termo de uso e compromisso" desta rede social em um site educacional (visitado por pais, alunos, professores, etc.../Breve roteiro).

_____

Boa atividade!

Produzido pelo professor Rui Mauricio Fonseca Evangelista.

2a aula - Foi realizada a apresentação da proposta de trabalho. Durante a aula foi feita a distribuição, leitura e orientação para um adequado preenchimento do roteiro de pesquisa. A produção do vídeo foi encaminhada como tarefa a ser realizada em casa e na escola.

3a aula - Foi realizada uma roda para compartilhar os resultados da leitura e trocar ideias sobre aspectos mais relevantes.

4a - Em sala também foram compartilhadas sugestões sobre técnicas para elaboração do vídeo e realizados esclarecimentos sobre novas dúvidas quanto ao trabalho e ao preenchimento das fichas.

5a aula - Foi disponibilizado para os alunos organizarem o executarem gravações e produções de materiais para o vídeo.

6a aula - O encerramento foi a apresentação dos vídeos para os colegas da turma e conversa sobre os vídeos e o trabalho

RESULTADOS OBTIDOS

Todos os grupos entregaram seus respectivos trabalhos ainda que dois grupos com atraso de duas aulas, o que modificou o planejamento de apresentação previsto para encerrar a proposta.

Foi frequente a crítica quanto a extensão dos termos de compromisso das diferentes redes sociais. Outra crítica foi a dificuldade de acesso aos documentos por meio de dispositivos móveis e das implicações na leitura em função do tamanho das letras nos textos.

A linguagem utilizada também pareceu desmotivar e dificultar o entendimento do conteúdo dos textos. Algumas expressões técnicas não faziam sentido para a maioria dos leitores. Foram apresentadas situações polêmicas nas quais as redes sociais estavam relacionadas. Outra questão ressaltada foi a exigência de idade mínima muitas vezes ignorada por boa parte de usuários em condição irregular, ou que desconhecem as implicações de falsa declaração e/ou promoção de um crime na internet.

Por fim, entre as observações, os alunos destacaram as possibilidades de acesso e uso das informações disponibilizadas pelos usuários nestas redes sociais. Diversas informações são

acessadas e muitas vezes comercializadas trazendo uma série de implicações para uma suposta navegação livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Quando aceitamos pensar a técnica em conjunto com a política e admitimos atribuir-lhe outro uso, ficamos convencidos de que é possível acreditar em uma outra globalização em um outro mundo. O problema central é o de retomar o curso da história, isto é, o de recolocar o homem lugar central.(SANTOS, 2010, p.125)

O movimento de expansão das tecnologias parece contínuo e independe dos desejos e vontades das autoridades educacionais. No limite seu uso pode ser regrado dentro dos estabelecimentos de ensino, embora nem mesmo sistemas da mais alta segurança demonstram habilidade em coibir o uso dos aparelhos em suas instalações. Não iremos aqui retomar interessantes trabalhos que comparam distintas instituições da sociedade como as fábricas, escolas, exército e hospícios. Mas parece que a escola ao decidir isentar-se deste processo, pode acabar como que entregando as ovelhas ao coiote. A escola tem o dever de possibilitar ao aluno uma atitude ativa e consciente diante das supostas possibilidades oferecidas em sua atual estrutura e conjuntura.

Temos assim uma realidade manipulada, construída, muitas vezes através de mecanismos desconhecidos porém de alguma forma, em alguns casos, autorizados por nós mesmos. A aldeia global, que permite uma comunicação com tantas pessoas, também propõe algumas destas interações em detrimento de outras, ou nos limita à compreendermos realidades distantes a partir " do que é veiculado...uma interpretação interessada, senão interesseiras, dos fatos" (SANTOS, 2010, p. 41) ofuscando realidades mais próximas ou semelhantes.

As redes sociais não são totalmente novas na sociedade, as tecnologias da informação e comunicação, potencializam estes fóruns, antes condenados à uma rotina analógica e dependente de longos deslocamento. A transmissão de dados, em sua velocidade e intensidade oferece algumas novas situações. A quantidade de imagens, textos e sons passíveis de compartilhamento são ao mesmo tempo uma oportunidade e/ou um risco.

Parece-nos igualmente falaciosa a ideia de que estaria ocorrendo uma desterritorialização. Os novos espaços, entre eles, a rede mundial de computadores oferecem novos significados para os territórios, os Estados e suas fronteiras. O caso ocorrido com a empresa "Whatsapps" ilustra bem tal situação, a empresa oferece um serviço de troca de

mensagens codificado, diante disso, as autoridades brasileiras retiraram a empresa da rede, por não disponibilizar o conteúdo de conversas dos seus usuários considerando uma forma de negar colaboração com investigações.

Os alunos demonstraram maior envolvimento e interesse, na realização deste trabalho, desde a produção, até a leitura dos vídeos. A motivação aliada a possibilidade de uso de dispositivos móveis para a realização das tarefas pareceu ser uma grande aliada.

As redes sociais parecem uma poderosa ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas ao mesmo tempo, trata-se de um território repleto de antigos vícios da sociedade bem como novas modalidades de riscos e perigos, por isso, deve ser vista como uma ferramenta que possibilita "essa nova maneira de enxergar permitirá distinguir, na totalidade, aquilo que já é dado e existe como um fato consumado, e aquilo que é possível, mas ainda não realizado,..." (SANTOS, 2000, p. 168)

Alunos que em aulas expositivas, tradicionais, demonstravam maior timidez e com baixa disposição e participação, tiveram mudança no comportamento dentro da proposta apresentada.

Os trabalhos relacionados aos usos de tecnologias na educação ainda são escassos e este relato espera contribuir na discussão do tema e na reflexão das práticas escolares proporcionadas pelo atual momento. Ignorar as mudanças ocorridas na sociedade pode significar ignorar a própria sala de aula colocando em risco seus próprios sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, 2015. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 137p. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CASTELLS, M; FERNANDES-ARDEVOL, M.; QIU, J. L.; SEY, A. Comunicação móvel e Sociedade. Uma perspectiva global. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsa. Lisboa. 2009.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro. Ed. Record, 2000.

TICKIDS. Apresentação dos principais resultados. Disponível em: <http://cetic.br/media/analises/tic_kids_2015_coletiva_de_imprensa.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2017.

UNESCO, 2013. Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel. Paris, França. 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017. universal. Rio de Janeiro. Ed. Record, 2000.

O DESASTRE DA SAMARCO: AS CONTRIBUIÇÕES DE REPORTAGENS ON-LINE E JORNAL IMPRESSO PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS

Alexsandro Luiz dos Reis

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

alexreis923@gmail.com

Fábio Augusto Rodrigues e Silva

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

fabogusto@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um panorama de como diferentes mídias realizaram a cobertura do desastre provocado pelo rompimento da Barragem de Fundão no subdistrito de Bento Rodrigues em novembro de 2015. Para integrar o nosso corpus de análise, escolhemos dois conhecidos portais on-line de notícias: G1 e UOL, além do jornal impresso "A Sirene: para não esquecer" que é produzido por uma entidade civil e distribuído mensalmente na região do desastre. Em seguida, realizamos um levantamento em todas as videorreportagens/reportagens em forma de texto dos portais on-line nos primeiros quinze dias do mês de novembro de 2016, além do jornal "A Sirene" do respectivo mês, uma vez que tal período marcava um ano da tragédia. A metodologia empregada nesse trabalho baseou-se na análise de conteúdo, pela qual as reportagens foram categorizadas de acordo com o assunto que abordavam. Os resultados nos revelaram um grande volume de reportagens e assuntos sobre o desastre passados um ano. Entendemos que o uso dessas reportagens seja relevante para a educação científica dos alunos, uma vez que trazem vozes de diferentes grupos e antigrupos, vindo a contribuir nas escolas com a discussão, o debate e a reflexão sobre a controvérsia sociocientífica que representou esse desastre socioambiental.

Palavras-chave: desastre, educação científica, jornal, portais, Samarco.

INTRODUÇÃO

Tarde do dia 5 de novembro de 2015, as mídias de rádio e televisão por meio de seus plantões de notícias, começam a trazer informações a respeito de um ocorrido na região dos

Inconfidentes. Esta conhecida região, apresentando um rico patrimônio arquitetônico, um passado de muitas memórias, além de muitas belezas naturais, dessa vez não tinha seus aspectos turísticos ou festivos noticiados. Tratava-se do rompimento da barragem de Fundão, que era operada pela empresa Samarco. A Samarco Mineração S.A. é parte de um conglomerado empresarial, no qual estão envolvidas as maiores empresas mineradoras do mundo como a Vale S.A e a anglo-australiana BHP Billiton. Tal barragem alocava milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério, provenientes da exploração mineral realizada na região dos Inconfidentes.

Com o passar das horas, as notícias sobre o rompimento se propagavam e com elas dados extraoficiais mostravam aos telespectadores e radiouvintes, que o subdistrito tricentenário de Bento Rodrigues, que fica localizado a 35 Km da cidade de Mariana-MG, havia sido totalmente devastado. Naquele momento observávamos o maior desastre socioambiental do Brasil e um dos maiores ocorridos no mundo (HELLER e MODENA, 2016). O rompimento da barragem de Fundão levou ao desaparecimento do subdistrito de Bento Rodrigues, vitimando dezenove pessoas, além de um desaparecido. Diversos municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, também foram afetados, tendo o seu abastecimento de água potável totalmente comprometido.

Danos irreparáveis à fauna, ictiofauna, flora, com a provável extinção de espécies endêmicas, prejuízos em atividades econômicas, como a atividade pesqueira e turismo, bem como estragos ao patrimônio cultural também foram decorrentes do rompimento nas localidades atingidas. Ressaltamos ainda os prejuízos aos grupos indígenas como os índios Krenak’s, que após o desastre não realizam seus rituais e outras atividades no Rio Doce.

Por algumas semanas, o desastre da Samarco foi muito repercutido na mídia brasileira. Capas de jornais, revistas, telejornais, portais on-line, dentre outros, davam grande destaque ao desastre e as inúmeras incertezas que pairavam sobre os atingidos, bem como os rumos da mineração na cidade de Mariana-MG a partir daquele momento. Nessa perspectiva, esta pesquisa no tocante a cobertura das diferentes mídias sobre o desastre da Samarco, dará ênfase aos portais de notícias on-line e jornal impresso.

Notamos que por combinar uma linguagem simples e direta, por publicar assuntos recentes e atualizados, essas mídias possuem uma grande aceitação pela sociedade (VOSGERAU e PINHEIRO, 2012). Entretanto, há de se tomar um cuidado no tocante a manipulação das informações veiculadas, além dos perigos da falta de uma leitura crítica desses

veículos de comunicação. Entendemos, que ao não tomarmos tais cuidados, poderemos ter uma sociedade altamente influenciada e manipulada, não formando sua própria opinião a respeito de algum assunto.

Nesse caminho, muitos assuntos polêmicos e controversos como o desastre da Samarco podem ser tratados de maneira superficial e sem uma profunda análise de suas entrelinhas por parte da sociedade. E para tal, acreditamos que a sociedade a partir do momento que não se adentra aos pormenores do desastre, possa incorporar certas intencionalidades, que em grande parte se apresentam de forma inverídica ou parcial nas reportagens dos portais e jornais.

Aspecto observado por exemplo, quando diversas reportagens sobre o desastre de Bento Rodrigues, trataram uma das maiores tragédias socioambientais ocorridas no mundo, como mero "acidente". Haja vista a reportagem do jornal O Globo do dia 17 de novembro de 2015, que trazia como manchete: Acidente em Mariana é o maior da história com barragens de rejeitos. Sabemos que após o rompimento da barragem de Fundão, diversas perícias e análises técnicas foram realizadas por especialistas no local, com o intuito de se descobrir as causas do rompimento da barragem. Os laudos consideraram que vários crimes foram executados pela empresa Samarco, conforme inquérito da Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG) que apresenta a seguinte conclusão:

> Considerando-se as análises técnicas, o laudo pericial, que integra a investigação criminal da Polícia Civil de Minas Gerais, concluiu que a causa do rompimento da Barragem de Fundão foi a liquefação (processo que ocorre quando o sedimento sólido apresenta repentina redução na resistência), que ocorreu, inicialmente, junto aos rejeitos arenosos que suportavam os alteamentos (elevações) realizados na região esquerda da barragem, no local onde foi feito o recuo do eixo, abrangendo praticamente toda a extensão do recuo. (PCMG, 2016, p.2)

Segundo ainda a PCMG, sete fatores foram determinantes para a redução da resistência da barragem de Fundão:

> a) elevada saturação dos rejeitos arenosos depositados na barragem de Fundão, b) falhas no monitoramento contínuo do nível de água e das poropressões junto aos rejeitos arenosos depositados no interior da barragem e junto aos rejeitos constituintes dos diques de alteamento realizados, c) diversos equipamentos de monitoramento encontravam-se com defeito, d) monitoramento deficiente em virtude do número reduzido de equipamentos instalados na barragem, e) elevada taxa de alteamento anual da barragem, em função do grande volume de lama que era depositado em seu interior (cerca de 20m de altura por ano, em média), f) assoreamento do dique 02, o que permitiu infiltração de água de forma generalizada para a área abrangida pelos rejeitos

> arenosos, no lado direito da bacia de deposição de rejeitos e g) deficiência junto ao sistema de drenagem interno da barragem. (PCMG, 2016, p.2)

Diante deste cenário, no ano de 2016, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), denunciou 22 pessoas e a empresa Samarco por meio de suas acionistas (Vale S.A. e BHP Billiton), bem como a VogBR, como responsáveis pelo rompimento da barragem de Fundão. Nessa denúncia, os envolvidos são acusados de homicídio qualificado com dolo eventual, ou seja, quando se assume o risco de matar. Portanto, parece, que a Samarco sabia dos riscos iminentes para o rompimento da barragem de Fundão, e que os jornais ao tratarem o ocorrido como um "acidente", difunde uma notícia parcial e tendenciosa para a população.

Vários são os trabalhos, que já enfocam a questão da utilização das mídias em sala de aula. Destacamos primeiro os trabalhos que trazem um estudo a respeito da utilização dos jornais em sala de aula (ALBUQUERQUE e FONSECA, 2012; MESTRINELLI 2001; PRASERES e OLIVEIRA, 2013). Tais pesquisas destacam a importância dos jornais como material educativo para o desenvolvimento de atividades que abarquem questões polêmicas e controversas.

Por sua vez, trabalhos que apresentam a utilização de novas tecnologias nas salas de aula, como a internet (BENTO e BELCHIOR, 2016; DIÓRIO e RÔÇAS, 2013; RAMOS, 2012) destacam que esse recurso pode ser relevante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. A utilização dessas tecnologias viabilizam aulas mais dinâmicas, em que questões cotidianas podem ser trabalhadas de maneira diferenciada, auxiliando os alunos na reflexão dos problemas por meio da leitura e escrita. Logo, acreditamos que as escolas devem oportunizar aos alunos discutir assuntos contextualizados, capacitando-os desta forma para a discussão e posterior intervenção na sociedade, como nas questões decorrentes da exploração mineral.

Nesse sentido, evidenciamos assim:

> [...] a integração dos estudantes no meio social e fazendo com que eles tornem-se indivíduos capazes de identificar uma situação-problema e ao mesmo tempo se posicionar diante dos fatos. Adquirindo uma visão crítica da sua realidade e participando ativamente da esfera social. (ONIESKO e MIQUELIN, 2016, p.3)

Perante o contexto apresentado, ressaltamos que este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado. Nesta as reportagens sobre o desastre da Samarco presentes em jornais impressos da região dos Inconfidentes serão trabalhadas por meio de uma oficina com alunos do Ensino Médio. Entendemos, que tal ação é relevante, uma vez que as aulas de ciências podem propiciar

um momento para ser refletidas as necessidades e interesses da sociedade, propiciando ainda os alunos exercerem ações políticas democráticas (COUTINHO et al., 2016).

O estudo de temas controversos no Ensino de Ciências

As pesquisas abordando o estudo de temas controversos no ensino de ciências vêm se avolumando com o passar dos anos no meio acadêmico (BARBOSA e LIMA, 2009; HOFFMANN E DUSO, 2012; SCHEID, 2011; SILVA et. al, 2013). Com distintas abordagens, esses trabalhos versam em comum, a preocupação de se começar a se explorar nas escolas temas em que o professor possa problematizar as relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade/Ambiente (CTSA), repercutindo dessa maneira na educação científica do aluno. Educação científica aqui entendida como aquela que:

> "[...] em conjunto com a educação social e ambiental da a oportunidade para as crianças explorarem e entender o que existe ao seu redor nas diferentes dimensões: humana, social e cultural. A educação científica desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos estimulando a criança a observar, questionar, investigar e entender de maneira lógica os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos do dia a dia. Além disso, estimula a curiosidade e imaginação e o entendimento do processo de construção do conhecimento". (ROITMAN, 2007, p.8)

Ressaltamos que o movimento CTSA, teve sua origem no século XX. Em sua essência esperava-se com esse movimento que os alunos rompessem com os paradigmas de uma educação tradicional, em que vários aspectos das ciências eram tidos como dogmáticos e sem contraposições. Entretanto, esse tipo de abordagem nas escolas variou de país para país, e no caso do Brasil, temos que grande parte das escolas ainda não desenvolvem seu ensino na perspectiva CTSA (ANGOTTI e AUTH, 2001).

Tal percepção nos leva a uma condição humana, de acordo com Morin (2001, p.18),"[...]totalmente ausente do ensino atual, que a desintegra em fragmentos desconjuntados". Circunstância esta observada, quando aspectos importantes de uma metodologia científica, são introduzidos superficialmente, sem mobilizar nos alunos a compreensão dos porquês do uso daquela metodologia. Temos em decorrência a esta realidade, segundo Moura (2012), um crescente número de plágios no meio acadêmico, o que faz com que as condutas éticas também sejam discutidas neste meio.

Parece-nos razoável que nos dias atuais devemos formar:

> "[...]profissionais para uma sociedade em mutação, o que requer, cada vez mais, compromissos sociais, éticos e uma abordagem interdisciplinar. Sendo assim, há que

> se pensar em estratégias de educação que promovam um esforço no sentido de estimular o desenvolvimento da criatividade no ensino de ciências da natureza, bem como a interação horizontal entre as diferentes áreas do saber". (ROITMAN, 2007, p.10)

E para tal, acreditamos que as escolas sejam um espaço privilegiado relevante (COUTINHO et. al, 2016). Estes "espaços de consulta" (COUTINHO et. al, 2016) podem contribuir de maneira significativa ao desenvolver atividades que explorem os grandes dilemas existentes em assuntos controversos, como a questão da exploração mineral e suas implicações para a sociedade e meio ambiente.

Entendemos que esses espaços possam proporcionar o diálogo, a reflexão e o entendimento de maneira democrática e participativa nos diversos entraves e interesses existentes na mineração. E a partir disso possibilitar os alunos a potencializar seu papel não apenas como alunos, mas também como cidadãos na sociedade, o que denominamos aqui de educação cidadã.

Assim como Latour (1994), acreditamos que a leitura das reportagens sobre o desastre, nos remetem a um arranjo híbrido, arraigado de elementos como a ciência, política, economia, direito, técnica, ficção. E a partir de tal circunstância, temos uma rede que deve ser descrita, para entendermos o contexto do evento em Bento Rodrigues.

ANÁLISE DAS VIDEORREPORTAGENS/ REPORTAGENS NOS PORTAIS ON-LINE E JORNAL IMPRESSO

Neste trabalho adotamos como metodologia, uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para tanto, selecionamos as reportagens referentes ao desastre de dois conhecidos portais on-line de notícias: G1 e UOL. Tais portais foram escolhidos para o corpus da presente pesquisa, por estes estarem entre os dez endereços150 mais acessados pelos brasileiros na internet (ALEXA, 2017). Além destes portais on-line, também perfaz como corpus de nossa pesquisa as reportagens da edição especial do jornal impresso "A Sirene" do mês de novembro de 2016.

Com esse levantamento de reportagens a respeito do desastre da Samarco, temos o objetivo de: (a) analisar todas as reportagens nos portais e jornais, que apresentam o desastre

---

[150] Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/06/saiba-quais-sao-os-50-sites-mais-acessados-do-brasil.html>. Acesso 20/09/2017.

de Bento Rodrigues como notícia, além de (b) destacar as contribuições dessas reportagens para a educação científica dos alunos no ensino de ciências.

Ressaltamos que a pesquisa por reportagens nos portais on-line de notícias se deu na primeira quinzena de novembro do ano de 2016. Acreditamos que depois de um tempo "fora" das principais mídias, o desastre da Samarco seria destaque novamente nesse período, uma vez que era véspera de se completar um ano da maior tragédia socioambiental no Brasil.

Por sua vez, a escolha da edição do jornal "A Sirene" se deu por tal número trazer uma cobertura especial passados um ano do desastre de Bento Rodrigues. Tal edição, apresentou uma quantidade superior de páginas e reportagens do que apresenta as edições habituais do jornal. Observamos ainda que as entrelinhas do desastre nesta edição foram mais exploradas e divulgadas a todos os leitores do jornal.

O universo amostral de nossa análise nos portais online de notícias, na primeira quinzena de novembro de 2016, consistiu em um total de 102 reportagens em que algum aspecto do desastre de Bento Rodrigues havia sido abordado. Destacamos o número superior de notícias sobre o desastre no portal G1 de notícias em relação ao portal UOL. O portal G1 apresentou um total de 77 reportagens. Estas reportagens foram distribuídas em 49 videorreportagens e 28 reportagens na forma de texto.

O portal UOL de notícias, por sua vez nesta primeira quinzena apresentou 1 videorreportagem e 24 reportagens na forma textual, o que ao final resultou em um total de 25 reportagens referentes ao desastre. Aqui, observamos que nestes primeiros quinze dias do mês de novembro, tivemos uma média diária de 5,1 reportagens sobre o desastre no portal G1 e 1,7 no portal UOL.

Outro dado nos remete ao dia 5 de novembro de 2016. Neste dia, era completado um ano exato do desastre. Para tanto, o portal G1 trouxe 17 reportagens sobre o desastre, sendo que 12 por meio de vídeos e 5 por meio de textos. Já o portal UOL no exato dia de um ano do desastre não trouxe nenhuma reportagem sobre o ocorrido. Ou seja, as reportagens de nossa análise foram publicadas antes ou depois do dia 5 de novembro.

O jornal "A Sirene" edição especial, apresentou no decorrer de suas 32 páginas, um total de 13 reportagens em que algum aspecto do desastre era abordado. Logo, obtivemos um corpus total para a nossa análise de 115 reportagens provenientes dos portais e jornal impresso.

Destacamos, que quatro foram as etapas para a análise dos dados que segue os princípios da análise de conteúdo (SILVA et al., 2005): (a) seleção e pré-análise das reportagens que apresentavam em suas manchetes descritores como: rompimento, Bento Rodrigues, barragem, Samarco, desastre, (b) análise das reportagens, (c) categorização das notícias sobre o desastre e (d) discussão das análises.

Em relação a categorização das reportagens, oito categorias foram formuladas de acordo com os assuntos abordados: a) Recapitulação do evento: reportagens que apresentam aos leitores, os nuances do desastre; b) Impactos econômicos: notícias que abarcam as implicações econômicas subsequentes ao desastre para a economia brasileira e mundial; c) Impactos ambientais: apresentam os prejuízos decorrentes da lama aos ecossistemas; d) Explicações sobre o desastre: relatam que os moradores ao redor de Bento Rodrigues já alertavam a empresa Samarco sobre o risco iminente do rompimento da barragem de Fundão; e) Mobilização da sociedade civil: mostra a mobilização de grupos da sociedade civil para auxiliar os atingidos em diversos aspectos; f) Ações jurídicas contra a empresa: mostra a atual conjuntura que se encontram os processos judiciais movidos pelos atingidos contra a empresa Samarco; g) Prevenção/Treinamento contra novos rompimentos: relata os treinamentos que os moradores estão participando, caso haja novos desastres na região e h) Contexto atual dos atingidos: retrata o atual momento de angústia e dor dos atingidos após um ano do desastre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise e categorização das reportagens, apresentamos os resultados obtidos, conforme tabela 1.

A primeira categoria abordada, apresenta as reportagens em que a recapitulação do evento é destaque nos noticiários dos portais e jornal. Nesse sentido, 19 reportagens traziam o portal G1 recapitulando o desastre, 7 o portal UOL e nenhuma reportagem no jornal A Sirene. Tais reportagens apresentam uma sinopse do que foi o desastre de Bento Rodrigues e suas implicações na vida dos atingidos e danos ao meio ambiente, conforme a videorreportagem do dia 4 de novembro no portal G1.

As reportagens que abarcam as implicações econômicas subsequentes ao desastre para o Brasil e o mundo, foram veiculadas 11 vezes no G1, 1 no UOL e 1 na A Sirene. Como essência estas reportagens mostram a agonia dos municípios com a perda de arrecadação, face a

interrupção das atividades da empresa Samarco na região dos Inconfidentes. Como destaque temos a videorreportagem do dia 3 de novembro no portal G1 de notícias, que apresenta tal situação de dificuldade econômica para o município de Mariana-MG.

Os impactos ambientais decorrentes da lama de rejeitos para os ecossistemas, foram abordados em 7 reportagens no G1 e 3 no UOL. O jornal A Sirene não apresentou nenhuma reportagem com tal assunto. Destacamos a reportagem do dia 11 de novembro no portal G1, em que ambientalistas cobram providências da Samarco para a recuperação do Rio Doce.

Outra categoria analisada, nos remete as explicações sobre o desastre. Aqui, ressaltamos uma particularidade. Apenas o jornal A Sirene abordou esse assunto, por meio de duas reportagens. Estas reportagens expõe os relatos de moradores ao redor de Bento Rodrigues, que alertaram a empresa Samarco que havia trincas e rachaduras na barragem. No entanto, a empresa não deu relevância ao discurso dos moradores, já ambientados naquela região e a barragem acabou se rompendo.

Tabela 1: classificação das reportagens dos portais G1[151], UOL[152] e jornal "A Sirene"[153].

Classificação das reportagens analisadas	Portal G1	Portal UOL	Jornal "A Sirene"	Total
Recapitulação do evento	19	7	-	26
Impactos econômicos decorrentes do desastre	11	1	1	13
Impactos ambientais decorrentes do desastre	7	3	-	10
Explicações sobre o desastre (na visão dos atingidos)	-	-	2	2
Mobilização da sociedade civil em prol dos atingidos	23	5	5	33

[151] **G1**. Disponível em: <http://g1.globo.com/busca?q=desastre+Mariana&cat=a&ss=82efc0c8b0374783&st=G1>. Acesso em 19 de novembro de 2016.
[152] **UOL**. Disponível em: <http://busca.uol.com.br/uol/?q=desastre+Mariana>. Acesso em 18 de novembro de 2016.
[153] **Jornal A Sirene: para não esquecer.** Disponível em: <https://issuu.com/jornalasirene/docs/asirene_ed9_novembro_issu>. Acesso em 19 de novembro de 2016.

Ações jurídicas dos atingidos contra a empresa Samarco	6	3	-	9
Prevenção/ Treinamento aos atingidos contra novos desastres	10	1	-	11
Contexto atual dos atingidos	4	2	5	11
TOTAL	80	22	13	115

O desastre da Samarco gerou uma grande mobilização na sociedade civil. Nesse sentido, vários foram os movimentos formados para auxiliar os atingidos em vários âmbitos: judiciais, sociais, psicológicos, saúde, entre outros. Estas mobilizações foram muito destacadas na impressa nacional, e para tal apareceram em 23 reportagens no portal G1, 5 no UOL e 5 no jornal A Sirene. Perante o descaso da empresa para com os atingidos e também o meio ambiente, estes movimentos com destaque aqui para o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), pastorais, sindicatos e grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (GEPSA) e o Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais (GESTA), clamam para que os atingidos e meio ambiente, tenham suas indenizações e reparações o mais célere possível. Nesse contexto, destacamos a reportagem do G1 do dia 5 de novembro, que mostra um encontro com a participação de diversos movimentos e os atingidos, ocorrido na cidade de Mariana-MG para discutir a recuperação das comunidades atingidas.

No tocante as ações jurídicas temos o que aqui denominamos de “tragédia processual”. São muitos os processos contra a empresa, tanto por parte dos atingidos como do Estado, que por sua vez cobra na justiça a reparação do meio ambiente, em decorrência dos danos ambientais causados pelo rompimento da barragem. Entretanto, observamos que esses processos se avolumam nos tribunais, devido aos recursos impetrados pelos escritórios de defesa da empresa, além da morosidade em seus julgamentos pela justiça. Tal situação, foi abordada 6 vezes no G1 e 3 no UOL. O jornal A Sirene não abordou tal questão. Como apresenta reportagem do portal UOL do dia 4 de novembro de 2016, os atingidos em Mariana ainda não sabem quando serão indenizados pela Samarco, contexto este que no ano de 2017 permanece o mesmo.

Após o desastre, e as várias falhas observadas na comunicação por parte da empresa, quando a barragem se rompeu, novas condutas de prevenção e treinamento começaram a ser

realizadas com os moradores da região. Nesse viés, os portais também deram destaque para este aspecto, sendo abordado em 11 reportagens no G1 e 1 no UOL. Tais reportagens destacam a necessidade dos moradores saberem como se portar, caso haja novos rompimentos ou situações de alerta máximo em regiões de exploração mineral. Enfatizamos, o portal G1 que apresenta uma reportagem no dia 1° de novembro, em que a Defesa Civil realizou ações preventivas para se evitar novas tragédias em Mariana.

A nossa última categoria de análise se pautou no contexto atual dos atingidos. O ainda futuro de incertezas em relação as indenizações aos atingidos, a reconstrução de Bento Rodrigues em um novo local, bem como as reparações ao meio ambiente, com ênfase para o Rio Doce que agoniza diante o descaso da empresa em sua reparação, foram trazidas 4 vezes no G1, 2 no UOL e 5 no jornal A Sirene. Este quadro, ao qual denominamos de "tragédia humana" é relatado minuciosamente nas reportagens do jornal A Sirene. Temos que todo este contexto, é ainda agravado pela falta de perspectivas por parte dos atingidos, além da sensação de impunidade.

Acreditamos que a partir dos dados explicitados nesta pesquisa, que as reportagens em que o desastre ocorrido em Bento Rodrigues foi destaque, possam contribuir para o desenvolvimento de atividade de educação científica. Para tal, nos amparamos em Roitman (2007), que assevera que adquirir a educação científica é um direito de todos e que a escola é um espaço para difundi-la. Cremos que tais reportagens que apresentam as diversas "vozes" dos diversos grupos e antigrupos (LATOUR, 2012), surgidos com o evento da Samarco, possam instigar nos alunos um posicionamento de menor neutralidade dentro das salas de aula.

Para tanto compreendemos que o desenvolvimento de pesquisas sejam imprescindíveis para fomentar esta temática abordada. No caso deste trabalho, que é parte de uma pesquisa de mestrado, foi elaborado como produto educacional, uma oficina, em que a leitura e a produção de textos sobre o rompimento da barragem de Fundão foram desenvolvidas. A partir disso, oportunizamos aos alunos a investigação e o entendimento do desastre em seus mais variados aspectos: humano, social, ambiental, econômico.

Amparados nessa perspectiva, Latour (2012), considera que o engajamento entre os humanos e não-humanos, nessa pesquisa com ênfase para os jornais, é essencial para o entendimento dos processos de ensino aprendizagem. Contexto este que pode ser visualizado por meio das redes, que segundo Latour (1994), se caracterizam por serem elementos

heterogêneos de natureza e cultura. Portanto, ao considerarmos jornais e alunos, em um mesmo plano ontológico, saímos do status quo, que apresentam grande parte das pesquisas e passamos a entender as práticas dentro de salas de aula como sociomateriais (COUTINHO et al., 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reportagens on-line e no jornal impresso A Sirene, sobre o desastre socioambiental em Bento Rodrigues apresentadas, refletimos nesta pesquisa, quais as contribuições destas reportagens na educação científica dos alunos. Presumimos que tal abordagem é relevante, uma vez que parte deste material estará incorporado em uma dissertação de mestrado, em que controvérsias socioambientais presentes no desastre da Samarco são analisadas por alunos do ensino médio.

Nesta pesquisa, ainda foi possível constatar que nas vésperas de se completar um ano do desastre, as mídias retornaram com o assunto, em que as várias implicações do desastre: ambientais, sociais, judiciais, econômicas, dentre outras foram veiculadas para a sociedade. Entendemos, que a veiculação destas reportagens é de suma importância, uma vez que com o passar do tempo, grande parte da sociedade já não sabe os "rumos" que tomaram o maior desastre socioambiental ocorrido no Brasil.

Latour (2012, p.44) afirma que, "[...] para recuperar certo senso de ordem a melhor solução é rastrear as conexões entre as próprias controvérsias e não tentar decidir como resolvê-las". Premissa, que consideramos indispensável para se refletir e ser trabalhada na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moisés Henrique Cavalcanti e FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. A construção do conhecimento a partir da leitura do jornal impresso em sala de aula. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão-SE-Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012. 12p.

ALEXA. Disponível em: < http://top10mais.org/top-10-melhores-sites-de-noticias-do-brasil/>. Acesso em 21/9/2017.

ANGOTTI, J. A. P. e AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. Ciência & Educação, v. 7, n.1, 2001, p. 29-45.

BARBOSA, Luiz Gustavo D'Carlos e LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. A abordagem de temas controversos no ensino de ciências: enfoques das pesquisas brasileiras nos últimos

anos. VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis-SC. 2009. 10p.

BENTO, Luciana e BELCHIOR, Gerlaine. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 334 – 343, set/dez. de 2016.

COUTINHO, Francisco Ângelo et al. Proposta de uma unidade de análise para a materialidade da cognição. Revista SBEnBIo. n° 7. 2014. 13p.

COUTINHO, Francisco Ângelo; FIGUEIREDO, Kristianne Lina e SILVA, Fábio Augusto Rodrigues. Proposta de uma configuração para o ensino de Ciências comprometido com a ação política democrática. RBECT, Ponta Grossa-PR, v. 9, n. 1, p. 380-406, jan./abr. 2016.

DIÓRIO, Ana Paula Inacio e RÔÇAS, Giselle. As mídias como ferramenta pedagógica para o Ensino de Ciências: uma experiência na formação de professores de nível médio. REVISTA PRÁXIS . ano V. nº 10. Dezembro de 2013. 19p.

G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/busca?q=desastre+Mariana&cat=a&ss=82efc0c8b0374783&st=G1>. Acesso em 19/11/16.

HELLER, L. e MODENA, C.M. Desastre da Samarco: aproximações iniciais. Ciência & Cultura. 2016. p. 22-24.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo e DUSO, Leandro. Controvérsias sociocientíficas no ensino de ciências: aspectos da pesquisa brasileira publicada em periódicos. IX Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. IX ANPED SUL. 2012. 6p.

Jornal A Sirene: para não esquecer.

Disponível em: <https://issuu.com/jornalasirene/docs/asirene_ed9_novembro_issu>. Acesso em 19/11/16.

Jornal O Globo. Disponível em< https://m.oglobo.globo.com/brasil/acidente-em-mariana-o-maior-da-historia-com-barragens-de-rejeitos-18067899 >. Acesso em 21/9/2017.

LATOUR, B. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica./Bruno Latour; Tradução de Carlos lrineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34.1994. 152 p.

_____ . Reagregando o social. Salvador: Ed UFBA, 2012; Bauru. São Paulo: Edusc. 400 p.

MESTRINELLI, Terezinha. O jornal em sala de aula. Linha d'água. n° 15. p. 77-90. 2001.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.18.

MOURA, Maria Aparecida. Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/ PROEX 2012. 280p.

ONIESKO, Samanda Helena de Freitas e MIQUELIN, Awdry Feisser. Mediação de temas controversos no ensino médio: o caso da energia nuclear. ESOCITE 2016. UTFPR. Curitiba-PR. 2016. 8p.

POLÍCIA CIVIL DE MINAS GERAIS. Disponível em:

<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/news/pdf/97731.pdf>. Acesso em 28/7/16.

PRASERES, Janilce Silva e OLIVEIRA, Sandra Antonina Barrozo. Mídia e Tecnologia: experiência do jornal escolar no Projeto Mais Educação na Escola Marechal Rondon em Santa Maria/RS. II EDUCOM SUL. Educomunicação e Direitos Humanos. Ijuí-RS. 2013. 6p.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. Ensino de Sociologia em Debate. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais- UEL. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. 16p.

ROITMAN, Isaac. Educação científica: quando mais cedo melhor. Brasília: RITLA, 2007.

SCHEID, Neusa Maria John. Temas controversos no ensino de ciências: apontamentos de natureza ética. Revista Diálogos. Canoas-RS. 2011. p.65-79.

SILVA, Cristiane Rocha et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organizações rurais agroindústria, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Dayse Kelly et al. Os estudos sobre os temas controversos sociocientíficos nas pesquisas: a relação entre Educação Ambiental e o Ensino de Ciências no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. Águas de Lindóia. SP. 2013. 7p.

UOL. Disponível em: <http://busca.uol.com.br/uol/?q=desastre+Mariana>. Acesso em 18/11/16.

VOSGERAU, Dilmeire Sant´Anna Ramos e PINHEIRO, Rafaela Bortolin. O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 59 (2012), pp. 259-276.

O DESENHO ANIMADO COMO FERRAMENTA DE PROPAGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO DA SÉRIE PEIXONAUTA

Yara Câmara Moreira

UFOP- moreira_yara@yahoo.com.br

Sheila Alves de Almeida

UFOP - sheilaalvez@iceb.ufop.br

RESUMO

Este trabalho trata da relação entre desenho animado e a sua capacidade de propagar conceitos científicos. Seu objetivo é estudar a série infantil Peixonauta, avaliando quanto às concepções de infância, ciências e cientista, respondendo a questão: Quais aspectos presentes na série que a identifica como um desenho animado de propagação científica para crianças? Em outras palavras, buscamos analisar os conteúdos científicos dos desenhos e como este pode contribuir no processo formativo da criança que o assiste. A metodologia é pautada na análise documental, ou seja, considerar de forma completa os componentes e as interações presentes no desenho Peixonauta, avaliando o conhecimento interno e os identificando. Peixonauta foi escolhido por ser uma produção inteiramente brasileira, que traz assuntos atuais e significativos para as crianças. Para alcançar os objetivos, foram analisados trinta episódios da segunda temporada da série, onde foram observados diversos tópicos, alguns exemplos são: como é a construção do conhecimento? Os fenômenos científicos são baseados em fatos reais? Como é a figura do cientista? E como são caracterizadas as crianças presentes no desenho? Com todas as questões propostas respondidas, concluímos que Peixonauta é uma importante ferramenta da propagação científica, sendo um aliado assertivo na educação não- formal, seguindo um padrão linguístico próprio para o público alvo, com conteúdo apresentado vasto e interessante.

Palavras-chave: Peixonauta, Criança, Propagação Científica, Desenho Animado.

INTRODUÇÃO

A criança de hoje possui uma experiência fortemente marcada pelo contato direto com as mídias, elas são instigadas a fazerem leitura de imagem, principalmente a que contém movimento, como a televisão, computador e videogame. Segundo Bill Green e Chris Bigum (1995, apud, HOFFMANN, 2002) as crianças já nascem imersas na cultura da mídia, já são crianças com uma organização do pensamento advinda dessa nova vivência. Concomitante a propagação de informações, cresce também a preocupação com o conteúdo transmitido ao

público infantil e a demanda por ciência aumenta, ressaltando a importância propagação científica.

Considerando as várias formas de ensino não formal, como museus, revistas, brinquedos e jogos, os desenhos animados também podem ser fortes aliados da ciência, pois são construídos para acrescentar conteúdo de forma lúdica às crianças. A série escolhida para análise foi: Peixonauta. De Fácil acesso para as crianças, apresenta linguagem visual e científica simples, o que vai promover maior compreensão do público alvo.

Levando em consideração que essa animação é um material de propagação científica, E tendo em vista a importância dos desenhos animados para as crianças e mais especificamente a série Peixonauta, o objetivo deste trabalho é analisá-lo quanto às concepções de infância, ciências e cientista. Quais são os aspectos presentes na série "Peixonauta" que a identifica como um desenho animado de propagação científica para crianças? De forma específica este trabalho quer: Descrever a história da série e identificar seus personagens, apontar seus conteúdos e as áreas de estudo relativas á ciência privilegiadas nos desenhos; analisar a linguagem utilizada pelos desenhos no tocante à clareza, uso de analogias e explicação; e por fim, reconhecer a visão de ciência e cientista presentes nos desenhos da série.

Os motivos pessoais que antecederam a escolha do tema, desenho animado e propagação científica para crianças, foram: o interesse pelo ensino de ciências e pelos materiais de ensino que veiculam na sociedade, a possibilidade de relacionar a vivência desta pesquisadora com a divulgação científica para crianças e o interesse pela série "Peixonauta". As escolhas acadêmicas foram feitas a partir de pesquisas, buscando assuntos que esquivassem do tradicional, e trouxesse nova visão do ensino de ciências para a educação infantil.

A série foi escolhida por ser uma produção inteiramente brasileira, o que valoriza a nossa cultura. Além do que, Peixonauta é assistido por crianças de todas as regiões do Brasil, por passar em canais abertos e fechados, transmite assuntos que as crianças acham interessantes por serem atuais e bem elaborados. Foram escolhidos os trinta primeiros episódios da segunda temporada da série por serem mais recentes, abordarem novos assuntos e terem de fácil acesso na internet.

São duas as contribuições que a pesquisa pode trazer: práticas e teóricas. Quando relacionada à prática os leitores, que podem ser pais, professores e profissionais de educação,

serão capazes de identificar meios de propagação científica, e os educadores poderão apropriar suas técnicas educacionais, incluindo esses recursos em suas práticas. A série pode ser fonte de inspiração para outras leituras, conversas e informações que as crianças podem adquirir a partir do contato com o desenho.

A CIÊNCIA E O PÚBLICO INFANTIL

O processo de aprendizagem ocorre durante toda a vida do indivíduo, mas é na infância que as crianças têm as primeiras aproximações com os temas da relacionados à

ciência. Segundo Piaget (1967, apud, MAHFOUND, SANCHIS, 2007) o processo de construção do conhecimento confunde-se com o processo de constituição do sujeito, na sua relação com o mundo, em suma, significa falar ao mesmo tempo em construção do sujeito que conhece e do objeto a ser construído. A constituição do sujeito se dará então, a partir do seu vínculo com o mundo, sendo assim seu contato cultural terá grande peso na construção do conhecimento. Com isso a sociedade percebe a necessidade de fornecer informações que contribuíam positivamente em todo processo da educação infantil, veículos de propagação científica estão se tornando cada vez mais populares.

Os meios de comunicação são espaços ricos e mediadores de aprendizagem, e estes, não devem ser empregados apenas para o entretenimento, utilizando do divertimento que possuem podem promover representações e reforçar formas de pensar. Os programas infantis, por exemplo, não podem ser apenas produzidos com caráter comercial e espetacular, introduzindo estereótipos, possuindo vocabulário vulgar e reforçando a competição e consumo. Assim como os meios de comunicação, museus, livros, artigos, jogos e brinquedos podem ser utilizados como fontes científicas, se mediarem conhecimentos, educarem e mudarem costumes, através de filtros culturais e programações voltadas ao dia-a-dia do público alvo. (SIQUEIRA, 2008)

Para Massarani (2007) as crianças se interessam mais pela ciência que adolescentes e adultos, e isto está relacionado com a curiosidade e o interesse que possuem. Segundo a autora, as crianças querem saber como funciona o mundo delas, e isso contribuirá para que elas busquem meios diferenciados para solucionar dúvidas ou ampliar seu conhecimento. As crianças procuram por textos que elas entendam, achem interessante, gratificante e divertido, elas são capazes de entender situações complexas, facilitando a aprendizagem de temas relacionados à ciência.

Diante a curiosidade das crianças, a exposição da ciência precisa ser feita de forma diferenciada, as crianças precisam fazer suas próprias observações e encorajar-se a fazer indagações entre os aspectos científicos envolvidos e seu meio social. Sanchez (1998, apud, MASSARARI, 2007) vai analisar que para o texto científico ser apreciado pelas crianças é necessário conter os seguintes fatores: link para a vida diária; referência à cultura popular; suporte em história e tradição; ligação entre arte e ciência; utilização analogias e metáforas; profanação da ciência; usar de ironia e humor; e reconhecimento de erros humanos. Só assim o texto será significativo para o público infantil.

Dentre os mais variados meios de propagação científica os desenhos animados estão entre os mais acessíveis para o público infantil, se considerarmos que a criança hoje é

marcada pelo contato direto e frequente com os artefatos midiáticos, a animação se torna uma forma de educação não formal. Canais abertos como, TV cultura e TV Rá-Tim-Bum, ou privados como Discovery Kids, se preocupam com a programação infantil, suas atrações são pensadas para serem úteis com relação á propagação científica e artística. São desenhos como, Peixonauta, O divertido mundo de Peep, Timothy vai à escola, De onde vem? Essas animações e outras, que exploram a ciência e têm estruturas que fazem com que a crianças vejam a importância de investigar, buscar explicações, observar e analisar as descobertas. É um processo de construção e adequação do conhecimento. (SIQUEIRA, 2008).

É importante frisar que, não são todos os desenhos animados que são considerados de propagação cientifica, alguns abordam temas que parecem educacionais, mas são apenas de entretenimento. No ensino de ciências, existem dois tipos de desenhos animados que abordam o tema, os educativos, voltados a ensinar ciência, como por exemplo, Peixonauta, Show da Luna, De onde vem? Sid o cientista, e Timothy vai à escola. E os criativos que utilizam a ciência apenas para compor o desenho, como, O Laboratório de Dexter, Jimmy Nêutron o Menino Gênio , Jhonny Test e Phineas e Ferb . Este grupo de desenhos utiliza características do meio científico, como, laboratórios, cientistas, invenções e palavras relacionadas à ciência, mas nada voltado para o ensinar, apenas para divertir, porque eles não tem a finalidade de apresentar e discutir conceitos. (MESQUITA, 2008)

Para a construção dos desenhos animados são selecionados diversos profissionais, entre eles, psicólogos, educadores, roteiristas, médicos, para averiguar se o produto final está adequando e a estruturação vai atrair a atenção das crianças. (KAMERS, SATORI, SOUZA.

2011) Existem programas pensados para fins educacionais, ou ainda os que foram construídos de forma mais amena para não afetar negativamente o público infantil. Pais e responsáveis precisam estar cientes que existem duas vertentes de programação infantil, e escolher de forma consciente qual é a melhor pra a formação moral de sua criança.

O desenho então pode ser um meio de propagação científica, e este poderá facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Produtos de uma indústria cultural, se bem explorados, podem assumir um papel positivo na formação de princípios, pois, mesmo na categoria de entretenimento e diversão, os desenhos animados podem trazer valores culturais, políticos, religiosos e sociais, fazendo com que a criança pense ações e construa conceitos.

A SÉRIE PEIXONAUTA

Criada por Kiko Mistrorigo e Célia Catunda, produzida pela TV PinGuim, responsável por criar desenhos para a televisão nacional, a série Peixonauta entrou no ar em 2009 no canal Discovery Kids, e nos anos seguintes no canal aberto SBT. Em 2013 ganhou uma segunda temporada de cinquenta e dois episódios, totalizando 104 episódios de doze minutos cada. A série foi desenvolvida para crianças a partir dos quatro anos até os sete, mas, o que não impede de outras faixas etárias se sentirem atraídas também.

Em uma entrevista concedida para Sérgio Miranda do site macmais.com.br, em 2012, Kiko Mistrorigo explica detalhes sobre a construção desse desenho, e frisa que foi a primeira vez que desenvolveu uma série desse tamanho para o Brasil, já que produções como, De Onde Vem? Rita, Castelo Rá Tim Bum e Ilha Rá Tim Bum, exibidos da Tv cultura e produzidos pela Tv Pinguim, não chegaram ao mesmo sucesso. Ele salienta que existe uma preocupação persistente quanto á compressão do público, os traços, detalhes, seleção de cores e linguagem verbal, e são resultados de um planejamento prévio e detalhado. Mistrorigo (2012) afirma que, para a equipe ser formada não basta trazer o portflólio, precisa passar por testes, e só compõe a equipe se estiver preparado. Ele ainda diz que, a Tv Pinguim, precisa moldar muita gente inevitavelmente, porque compor um personagem, por exemplo, é um fenômeno de personificação, de torná-lo um indivíduo, o roteirista então precisa criar personagens que sejam fortes, diferentes entre si, mas que convivam.

O Peixonauta é um agente que trabalha para a O.S.T.R.A- Organização Secreta para Total Recuperação Ambiental, destinada á resolver mistérios relacionados ao meio ambiente.

Bublex é sua roupa especial, que lembra a de um astronauta, ela o permite circular sobre a terra, pois em seu capacete tem um reservatório de água. Para desvendar os enigmas, ele conta com a ajuda de amigos, e também da POP, uma bola mágica que fornece pistas para solucionarem os problemas, e no final uma recompensa. Para a POP ser aberta os aventureiros precisam acertar uma sequência rítmica, nesta hora os telespectadores são estimulados a fazer também. O cenário é denominado "Parque das Árvores Felizes", ai se encontra, o lago onde se localiza a casa do Peixonauta, o Pé de Feijão, que é a residência Dr. Jardim e Marina, e todos os ambientes que vivem os animais, e que as tramas acontecem, podendo aparecer praias, arvores, campos. (MORAIS, GARÌGLIO, AGUIAR, 2011, p.140)

Os personagens que apresentam papeis específicos e aparecem em vários episódios são: Peixonauta, Marina, Zico, Dr.Jardim, Juca, Pedro, Chumbo Feliz e Agente Rosa. Peixonauta é um dos três personagens principais, é um pequeno peixe agente especial da O.S.T.R.A, é inteligente, cria várias "engenhocas", é prestativo e educado. Marina, outra componente do trio principal, é uma menina branca de cabelos lisos e pretos, é inteligente, esperta e curiosa, ainda é especialista em animais e sempre tem argumentos científicos para os questionamentos. Zico é o último integrante do trio, é um macaquinho engraçado e agitado, ele é responsável por criar hipóteses mirabolantes. Dr, Jardim, é um senhor branco, robusto e grisalho, é o veterinário do parque, "super" inteligente busca solucionar todas as dúvidas trazidas até ele. Juca e Pedro são irmãos gêmeos, primos de Marina, muitas vezes são os responsáveis pelos casos a serem desvendados, adoram brincar e correr pelo parque. Agente Chumbo Feliz é um peixe gordo, que vive em sua pedra no rio, quando solicitado traz importantes dicas para desvendar os casos. E Agente Rosa, auxilia Peixonauta em suas missões, também é pertencente da O.S.T.R.A.

Três personagens não aparecem com grande frequência, porém tem um papel importante no desenho, pois quebram estereótipos e trazem outras culturas que é o caso de: Henrique, Júlia e Abaiomi. Henrique é primo de Marina, é cadeirante e lida com isso de forma extrovertida está sempre disposto a solucionar casos. Júlia é amiga de Marina, é negra, sempre leva novidades dos centros urbanos. E Abaiomi é um indiozinho, sua aldeia é próxima ao parque, ele não fala português e veste trajes da sua tribo.

A série Peixonauta segue uma linguagem específica e direcionada para as crianças, é possível observar a presença de analogias, metáforas, ironia e humor o que resulta em um texto rico e cativante. Nos episódios da série é possível observar com clareza todo cuidado com a escolha do tema para ser algo significativo para as crianças, fazendo um vínculo com o

cotidiano, trazendo assuntos que podem ser incorporados as suas práticas sociais. Em vários momentos é possível perceber referência à cultura popular, seja com o apoio a história e tradição, ou com jogos e brincadeiras. O desenho mostra existe a necessidade de pesquisar e buscar formas de ampliar e tornar o conhecimento verídico. O conteúdo científico é de boa qualidade, confiável e apresentado de forma interessante, estimulando a curiosidade e a interatividade do público infantil, perante o processo de aprendizagem, o desenho é considerado um meio de propagação científica.

METODOLOGIA

Realizamos uma análise documental de trinta episódios da segunda temporada da série Peixonauta. Com relação a esse tipo de pesquisa, Nascimento (2009), chama a atenção para suas características, ela baseia-se em considerar de forma completa, os componentes e as interações de uma determinada fonte, buscando avaliar o conhecimento interno e identificar conceitos. Contudo, é importante salientar que antes de fazer uma análise documental, é preciso investigar a veracidade da fonte pesquisada. Almeida, Guindani, e Sá Silva (2009) destacam a necessidade de se observar: autor, a autenticidade, confiabilidade, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica trazida, da fonte pesquisada. Diante disso observamos: quando foi criada, por quem, como são organizados os desenhos, as personagens, a estrutura narrativa e se pode ser considerado um meio de propagação científica.

A análise documental tem como característica uma análise minuciosa de detalhes. Para Almeida, Guindani e Sá-Silva (2009), é preciso investigar, examinar, seguir etapas, organizar informações e elaborar sínteses. Acreditamos que este trabalho se enquadra neste tipo de análise porque vai fazer um apanhado sobre a série infantil Peixonauta, investigando suas particularidades e examinando suas características. Escolhemos trinta desenhos da segunda temporada para fazer a análise por serem mais recentes. Reservamos nove dias para assistir a série, sendo assim, três episódios por dia.

Foi necessária a construção de uma ficha técnica, para que o estudo fosse feito de uma maneira mais profunda e direcionada. Está ficha foi inspirada no “Roteiro de avaliação para caracterização da concepção de ciência e cientista veiculadas em filmes de animação infantil” de Tomazi, Pereira, Shules, Piske e Tomio (2009) logo, em cada desenho foram observados:

Quadro 01: roteiro de observação do desenho Peixonauta

Roteiro de avaliação para caracterização da concepção de ciência, cientista e infância veiculadas no desenho animado PEIXONAUTA :		
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA		
a) Qual é o caminho utilizado pelos personagens para a construção do conhecimento?		
b) Aparece nome de cientistas reais?		c) O fenômeno científico é baseado em fatos reais?
d) Quais conhecimentos são construídos?		e) Quais os personagens que participam deste desenho?
f) Em que dimensão temporal acontece o filme	( ) Passado ( ) Presente ( ) Futuro	
g) Utilidade/aplicação da pesquisa	( ) Para uso pessoal ( ) Para uso social	
h) Êxito com a pesquisa	( )Sim ( ) Não	
i) Construção do conhecimento científico	( ) apresenta aspectos históricos na construção do conhecimento ( ) faz referência a outros estudos ( )apresenta coletividade da construção do conhecimento científico ( ) revela ideia de processo () caracteriza o erro como “uma tentativa” ( ) não reduz os procedimentos da pesquisa ao “empírico”	
CONCEPÇÃO DE CIENTISTA		
Sexo:	() Masculino () Feminino	
	() Criança ( ) Jovem	Assunto do desenho animado:

Idade aproximada:	( ) Adulto ( ) Idoso	
Estilo de roupa	( ) Casual () Social ( ) Uniformizado	
Características psicológicas	( ) Louco () Sonhador ( ) Carente ( ) Melancólico ( ) Normal ( )Criativo	
Etnia	() Caucasiano ( ) Afro descendente ( ) Amarelo	
Convívio social	() Trabalha em equipe () Trabalha individualmente ( ) Vida social ( ) Vive isolado	
Local de trabalho	( ) Laboratório ( ) Campo ( ) Biblioteca / Arquivo...	
Área de investigação	( ) Física ( ) História ( ) Química ( ) Paleontologia ( ) Biologia ( ) Química ( ) Geografia ( ) discriminar	
Concepção de Infância		
Idade Aproximada	( ) 0 a 3 ( ) 3 a 5 ( ) 5 a 8 ( ) 8 a 10	

Estilo de Roupa	( ) da moda ( ) permanente
Criança Como	( ) inocente ( ) Criativa ( ) Autônoma ( ) um ser que pensa ( ) Questionadora
Tipo de atividade	Uso de Brinquedos
São cuidadas por um Adulto	Uso da Tecnologia

Fonte: Quadro construído pelas autoras

É importante dizer que quando fosse necessário voltávamos a alguns episódios da série, tirávamos dúvidas, escrevíamos alguma observação ou ainda conferíamos algum quesito no qual não tivesse ficado claro. Assim poderíamos responder ao questionário presente nas fichas, com maior veracidade possível.

RESSULTADOS E DISCUSSÃO

A construção deste tópico foi pautada então na análise crítica dos desenhos, com o auxílio da ficha técnica, onde seus tópicos foram apresentados anteriormente.

Qual o caminho utilizado pelos personagens para a construção do conhecimento? Foi possível observar que existe um padrão narrativo na série. Em todos os trinta episódios a POP está presente, trazendo pistas para serem desvendadas nas quais o episódio gira em torno. Para tal, eles criam hipóteses e vão tentado confirmá-la ou desconstruí-la até o final do episódio. Quando chegam à solução do caso eles recapitulam tudo, explicando o porquê de cada pista, e se preciso resolvem algum problema do Parque. Em relação à concepção de ciência, os episódios são marcados pela existência de um problema, uma questão que precisa ser investigada.

Para isso, eles sempre fazem questionamentos com os animais do parque. Os agentes da O.S.T.R.A fazem perguntas como: precisam de alguma coisa? notaram algo estranho?

Aconteceu algo por aqui? Em Sete episódios, quando o caso se faz muito complicado, Peixonauta procura ajuda do Agente Chumbo Feliz, que é um peixe sábio e comunicativo que auxilia no desvendar das pistas. Ele é um Agente da O.S.T.R.A já que possui um elevado conhecimento, ele fala em enigmas que precisam ser pensados. Outro personagem que é procurado quando existem dúvidas é o Dr. Jardim, mas ele traz respostas concretas e precisa. O conhecimento dele vem através de pesquisas e inferências. Em dois episódios mostram que o conhecimento pode ser construído a partir de pesquisas de campo, e em quatro episódios a busca pelo conhecimento pode acontecer, a partir de pesquisas em livros e internet.

Dos trinta episódios assistidos em nenhum faz referência nome de cientista real, ou mostra algum meio de pesquisa existente, como sites, revistas ou livros. Mostra a importância da pesquisa, do levantamento de hipóteses e da construção do conhecimento, mas sem fazer menção a fontes.

Quanto á veracidade da série podemos seguir a pergunta: O fenômeno científico é baseado em fatos reais? De forma direta vinte e seis episódios podem sem considerados baseados em fatos reais, e quatro não. Essas exceções não foram notícias, mas podem ser considerados educativos e com temas relevantes também, já que trabalham com a educação.

A frequência dos personagens confirma que Peixonauta, Marina e Zico são os personagens principais e mais importantes da série, eles fazem parte de todo o enredo construído e este, gira entorno deles. Apesar da inconstância e pouca aparição nos desenhos, é fundamental considerar o valor do Abaiomi, da Júlia e do Henrique. O indiozinho traz com a sua participação valores culturais do Brasil, e mostra como a preservação indígena e de sua história é importante para a sociedade. A garotinha Júlia quebra com a presença predominante caucasiana do desenho, mostrando que existem outras etnias. Por fim, o Henrique que traz a ideia de inclusão dos deficientes, já que ele é um cadeirante que mostra não existir barreiras para se divertir e brincar.

Os trinta episódios acontecem no tema presente, porém três episódios fazem referências verbais de outras dimensões temporais, mostrando flashs do passado, falando sobre a importância de se preservar a história e seus objetos, mostrando que ação de hoje que reflete no futuro, ou contando a história do passado a partir de uma lenda escrita em uma pintura rupestre.

Em vinte e nove episódios é observado que a aplicação da pesquisa é para uso social. As personagens pesquisadoras realizam suas análises procurando solucionar uma problemática que seja da utilidade de terceiros. No episódio que isso não acontece, a utilidade é considerada de uso pessoal, mas, de forma indireta é um alerta as crianças que não podem comer qualquer tipo de fruto que encontram, tornando-se de forma indireta para uso social.

Em todos os episódios analisados os casos são solucionados, mas a construção não é apresentada como um método único e isento de erros, pelo contrário, em todos os casos Peixonauta e seus amigos trabalham ate o final do caso, através de erros e acertos é construído o conhecimento. Esse aspecto assertivo dos casos se dá porque o desenho traz internalizados vários mecanismos que favoreçam a isso.

Em todos os episódios podemos observar que está construção do conhecimento científico se dá no diálogo com diferentes atores, na coletividade, na união de esforços e o grupo aparece como componente importante para a estruturação do conhecimento a coletividade da edificação do conhecimento e caracteriza o erro como ensaio e erro e também revela a ideia de processo. Quatro episódios revelam a ideia de processo e dois não reduzem os procedimentos da pesquisa ao “empírico”.

A maioria dos desenhos animados e filmes infantis, o cientista é apresentado como um profissional do sexo masculino, adulto, que faz experimentos mirabolantes e que traja um jaleco branco. Na série Peixonauta, Dr. Jardim é a figura de cientista mais evidente, do sexo masculino, caucasiano, aparentemente idoso, sempre uniformizado com seu Jaleco laranja, trabalha em campo. Não apresenta características como louco, sonhador, carente, melancólico e criativo, é apenas normal. Dr. Jardim não é um sujeito isolado, pelo contrário, ele vive em contato direto com os animais e as crianças do parque e trabalha em equipe. Peixonauta representa a figura de cientista para as crianças, mesmo fugindo dos estereótipos, ele constrói aparatos, faz pesquisas, cria hipóteses e tem um laboratório em sua casa.

As áreas de investigação perpassam principalmente por temas transversais1 e a biologia, seguidas por história e geografia. Talvez não aborde outras áreas de ensino como, química e física pela complexidade do tema em relação à idade do público alvo, ou ainda por considerar o interesse das crianças e a atualidade dos temas.

Em relação às características das crianças da série foi observado: idade aproximada, estilo de roupa e como a criança é apresentada. No desenho elas têm entre cinco e oito anos, utilizando uma roupa permanente, com exceção de um episodio, que a Marina está fantasiada com uma roupa da Jade, mulher do Aladin.

Em vinte e seis episódios as crianças são autônomas e críticas e questionadoras. Em um episódio, Marina acredita em Papai Noel, podendo classificar como inocente. Em dois episódios, Juca e Pedro podem se enquadrar em criativos, já que criam normas de trânsito e inventam brincadeiras. Em outro episódio as crianças brincam de inventar histórias, também se encaixando em criativos.

Foi observado em dezessete episódios que as crianças não utilizam brinquedos. Destes, em cinco episódios eles estão brincando de fazer estrelas, dançar, cabra-cega, corrida e malabarismo de maças, mostrando que não são apenas com brinquedos que se utiliza no momento de lazer e entretenimento, o restante destes episódios eles estão fazendo outra coisa que não seja brincar, como auxiliar em tarefas domésticas ou ler. Nos treze restantes, eles brincam com os mais variados brinquedos, alguns exemplos são, bicicleta, patins, bola, carrinho de rolimã e pula-pula. As crianças poucas vezes utilizam da tecnologia, em oito episódios aparecem artefatos como: computador, máquina fotográfica, vídeo games e televisão, mas o foco rapidamente é direcionado a outra coisa, O restante dos objetos tecnológicos que aparecem são construídos pelo Peixonauta, para facilitar as missões, mas de todas engenhocas construídas, a Marina utiliza apenas o relógio comunicador. Os trinta episódios analisados, revelam que em nenhum deles um adulto é o responsável direto pelas as crianças. Geralmente quando as crianças não estão brincando, elas estão desenvolvendo uma atividade que Dr. Jardim designou, mas ele não fica cobrando ou vigiando se estão fazendo corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos objetivos que envolvem este trabalho, quais sejam, a concepção de ciências, cientistas e infância presente na série Peixonauta, podemos observar que a concepção de ciências que ela é apresentada com um problema. Ela é vista como uma construção de modelos explicativos para a realidade, o conhecimento não se encontra nem em nós, nem fora de nós, mas é construído, progressivamente, pelas interações que estabelecemos. A ciência também é vista como uma interpretação de fatos baseada em observações e experimentos, que finalizará com a definição de teorias e objetos, desta forma todos os conceitos são construídos

por confirmação. Em suma é vista como um processo dinâmico e sujeito a mudanças, que depende diretamente de experimentação e confirmação de teorias.

A concepção de cientista perpassa duas vertentes, uma caracterizada pelo Dr. Jardim e a outra pelo Peixonauta. A primeira apresenta o cientista estereotipado, profissional do sexo masculino, adulto, com cabelos brancos, trajado casualmente com um jaleco. E a outra, um peixe uniformizado que constrói instrumentos para facilitar suas pesquisas. É importante ressaltar que as duas visões de cientista os mostram como seres comuns, trabalhadores e sociais. A série em nenhum momento mostra os dois representantes de cientistas como alvo de chacotas, sendo desajustados perante a sociedade, tendo comportamentos não convencionais ou ainda utilizando a ciência apenas para satisfazer desejos pessoais. A visão de cientista apresentada neste caso não reforça preconceitos.

A concepção de infância está vinculada com a autonomia e a ação crítica das crianças. Elas apresentam uma natureza singular, que vai caracterizá-las como seres pensantes e entendedoras do mundo de um jeito próprio e único. Quando estão no processo de construção do conhecimento elas utilizam de diferentes linguagens, e buscam exercer a capacidade de possuírem ideias e formularem hipóteses sobre aquilo que pretendem desvendar.

Com esta pesquisa, pode-se constatar também que a divulgação científica só tende a crescer, e se tornar mais atraente e efetiva na construção do conhecimento infantil, e que a série infantil analisada é aliada assertiva no processo de aquisição do conhecimento. A série segue um padrão linguístico próprio para o público alvo, o conteúdo apresentado é rico e interessante, os temas escolhidos são atuais e significativos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carolina Guimarães GARÍLIO, Maria Inês. MORAIS, Welerson. R. A Linguagem audiovisual nos desenhos animados infantis: o caso do Peixonauta. Anais do XV congresso Nacional de linguística e filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 140

HOFFMANN, Adriana. As mediações de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. Educação e Comunicação / n. 16. 2002

MASSARANI, Luisa. La divulgación científica para niños./ In:quark:periodismo cientifico, em um mundo diverso/ n°34, Outubro/ Dezembro de 2007

MASSARANI, Luisa. NEVES Rosicler. A divulgação científica para o público infanto-juvenil: um balanço do evento. Ciência e criança: a divulgação científica para o público infantojuvenil / Editado por Luisa Massarani. – Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, 2008. 120 p. il.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. Ciên. Educação (Bauru) vol. 14 no.3 Bauru 2008

MIRANDA, Sérgio. Peixonauta, do Discovery kids, é do Brasil, é do Mac. 2012;

<www.macmais.com.br> acesso em 10/11/15 ás 22:00

NASCIMENTO, Lúcia Maria Barbosa do. Análise documental e análise diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos. 2009. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009.

SIQUEIRA, Denise da costa oliveira. Conhecimento, ciência e escola: representações em desenhos animados/ Editado por Luisa Massarani. – Rio de Janeiro: Museu da Vida / Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz, 2008. 120 p. il.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. MAHFOUD, Miguel. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget./ Ciências & Cognição 2007; Vol 12: 165-177

PROJETO "OFICINA DE CIÊNCIA E CIDADANIA": DIVULGANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA CRIANÇAS ATRAVÉS DE OFICINAS RECREATIVAS.

Daniela Arcanjo Paiola Ferreira (Graduanda do Curso de Engenharia de Minas DEMIN/UFOP, Minas Gerais, Brasil, dan.paiola@gmail.com).

Elaine Marina Gomes Ferreira (Graduanda do Curso de Pedagogia DEEDU/UFOP, Minas Gerais, Brasil, elainemarina@ymail.com).

Miriam Gomes Martins (Graduanda do Curso de Engenharia de Minas DEMIN/UFOP, Minas Gerais, Brasil, miriammiga@gmail.com).

Kennedy da Silva Ramos (Mestrando em Engenharia Mineral, DEMIN/UFOP, Minas Gerais , Brasil, kdyram@yahoo.com.br).

Carlos Alberto Pereira (Dr., Professor Engenharia de Minas, DEMIN/UFOP, Minas Gerais, Brasil, e-mail: pereiraufop@gmail.com).

RESUMO

O projeto Oficina de Ciência e Cidadania, criado pelo Departamento de Engenharia de Minas da UFOP em parceria com o IFMG de Ouro Preto, MG, possibilitou a implementação de uma biblioteca comunitária, no bairro São Sebastião em Ouro Preto. A criação desta biblioteca teve como objetivo ampliar e dinamizar as oportunidades de aprendizado e a transferência de conhecimento à comunidade e, também, proporcionar uma experiência extracurricular aos universitários participantes do projeto. Na biblioteca, além do empréstimo de livros, também foram desenvolvidas atividades de reforço escolar e aprimoramento educacional. O projeto existe desde 2002 e em 2016 destacou-se a realização de oficinas de ciências, nas quais foram construídos brinquedos ou dispositivos baseados nos princípios básicos de engenharia. Tais oficinas tiveram como objetivo demonstrar para as crianças, de maneira simples e lúdica, a importância do aprendizado, sempre contextualizando as atividades do cotidiano. Nestas oficinas foram exemplificados o funcionamento de, por exemplo, motores, sistemas hidráulicos, reações químicas e dispositivos elétricos. Além disso, em todos as oficinas, foi abordada a importância do uso consciente dos recursos, da conservação da natureza e da utilidade dos reciclados. O público alvo das oficinas foram crianças de 6 a 13 anos. Este artigo tem como objetivo divulgar as oficinas realizadas para a comunidade acadêmica e demonstrar as práticas didáticas utilizadas, que ensinam conhecimentos científicos de forma lúdica e prazerosa.

Palavras-chave: oficinas de ciência, biblioteca comunitária, projeto de extensão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ser humano está em constante aprendizagem, e esta não ocorre de forma isolada uma vez que são os inúmeros os fatores que influenciam na formação do conhecimento e do comportamento do sujeito. Segundo estudos realizados pelo psicólogo russo Vygotsky e seus seguidores, os principais fatores que influenciam no desenvolvimento do psiquismo humano são as interações sociais e culturais vividas por ele. Esta teoria é chamada de sócio-construtivismo e segundo este referencial, a partir da interação entre diferentes indivíduos temos o aprimoramento das estruturas mentais da criança existente desde seu nascimento, uma vez que ao conviver com outras pessoas o indivíduo realiza trocas de informações que irão constituir seu conhecimento e suas formas comportamentais, conforme seu desenvolvimento biológico lhe permite (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001).

Para Vygotsky, este processo de desenvolvimento de uma criança é otimizado através do aprendizado e também através da presença de um colaborador capaz de acompanhar e estimular sua desenvoltura. Este estímulo por parte do colaborador ocorre devido ao fato de que quando uma criança estabelece contato com outros indivíduos, elas passam a identificá-los como um meio de verificação de diferenças entre as suas características e competências e as dos demais, de maneira que esse colaborador passa a atuar como um referencial que desempenha um papel de grande influência na identificação da própria criança como indivíduo (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001; FREIRE, 2003).

Outro fator primordial no desenvolvimento de uma criança é a facilidade do acesso à informação e a forma como tais informações lhes são passadas. Segundo Machado (2008), as bibliotecas comunitárias são uma excelente forma de garantir o fácil acesso à informação à todos, pois atuam como um polo irradiador de cultura e saber local que contribuem para o empoderamento da comunidade, uma vez que criam mecanismos para colaborar no desenvolvimento social e para combater a exclusão informacional .

Machado, 2008, também expõe que o principal motivo para a criação de bibliotecas comunitárias é a dificuldade de acesso a literatura enfrentado por bairros periféricos. Ainda segundo o autor, as bibliotecas atuam como espaço estratégico para a implantação de políticas públicas de inclusão social e cultura que visam diminuir a igualdade de classes. Machado conclui esclarecendo que quando uma criança possui fácil acesso a livros e a jogos interativos, por exemplo, esta tende a ter um maior interesse pela leitura e pela aprendizagem durante toda a vida.

Desta maneira fica evidente que a disponibilidade de informações e a presença de um colaborador com um bom nível de escolaridade, conhecimento de mundo e diversidade cultural é de grande importância para, além de complementar o conhecimento da criança através da troca de informações, estimular a curiosidade da mesma, capacitá-la para que esta seja capaz de elaborar uma visão crítica e reflexiva acerca das informações que lhes são passadas. Pois como já acertou Paulo Freire "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003).

Por sua vez, os jogos, os brinquedos e as atividades lúdicas, também são de grande importância para a vida das crianças, tendo em vista que, segundo Vygotsky, esses possuem um papel de destaque na formação do caráter das crianças, tendo em vista que a criança encara a brincadeira como um assunto sério e tudo o que desenvolve durante uma brincadeira faz como se fosse uma atividade importante. Com a utilização da brincadeira, a criança aprende regras de comportamento, aprende a relacionar-se com outras pessoas, desenvolve sua personalidade e, assim elabora maneiras de agir perante as diversas situações (VYGOTSKY, 2003).

Além do exposta acima, para Vygotsky (1998), a importância do brinquedo também está no fato deste criar Zonas de Desenvolvimento Proximal na criança, pois, ao brincar, ela realiza, mesmo de forma imaginativa, atividades e funções que, muitas vezes, estão acima de suas reais capacidades, mas que são possíveis na situação do brincar (VYGOTSKY, 1998, segundo BERTOLLETI, 2009).

O PROJETO “OFICINAS DE CIÊNCIA E CIDADANIA”

Tendo em vista a importância do acesso aos conhecimentos escolares, da diversidade de informação e da interação social para o desenvolvimento pleno do ser humano, o Departamento de Engenharia de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto em parceria com o IFMG de Ouro Preto, MG, criou em 2002, o projeto Oficina de Ciência e Cidadania, que tem como objetivos principais promover oficinas interativas e uma convivência entre estudantes de nível superior e jovens/crianças moradoras de bairros carentes da cidade de Ouro Preto e também disponibilizar meios que auxiliarão as crianças no aperfeiçoamento de suas capacidades, através de ferramentas como livros, jogos. Ademais, o projeto busca fortalecer os laços entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

Este projeto possibilitou a criação e o funcionamento de 3 biblioteca comunitária, uma delas no bairro São Sebastião em Ouro Preto, Minas Gerais. As bibliotecas criadas pelo projeto tiveram como propósito criar oportunidades para propagar conhecimento, cultura e aprimoramento educacional. Além de fornecer o empréstimo de livros, os espaços criados tiveram como diferencial oferece um ambiente aconchegante onde as crianças locais podiam reunir-se para brincar e conversar.

A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DO MORRO SÃO SEBASTIÃO

A comunidade São Sebastião foi fundada no século VXIII. Naquela época a principal fonte de recursos da região era a extração de ouro e no bairro residiam, em sua maioria, trabalhador das mineradoras e famílias carentes da comunidade rural. E até a década de 70 as casas ainda não possuíam água encanada e coleta de esgoto. Atualmente o bairro São Sebastião ainda é um bairro periférico da cidade de Ouro Preto, no qual grande parte das crianças moradoras estudam no Colégio Municipal São Sebastião e passam a maior parte do seu dia no arredores da escola.

Na biblioteca foram oferecidas as seguintes atividades:

Empréstimos de livros;

Oficinas de ciências, artes, leitura, cinema e cidadania;

Apoio a pesquisas escolares;

Reforço escolar.

OBJETIVO

Este artigo tem como objetivo divulgar o trabalho realizado pelo Projeto Oficina de Ciência e Cidadania para a comunidade acadêmica e demonstrar as práticas didáticas utilizadas nas atividades realizadas. Estas práticas didáticas ensinam conhecimentos teóricos de forma recreativa e fornecem às crianças participantes oportunidades de experimentação científica, além de um acompanhamento educacional/social colaborativo. Também foi feita uma análise de quais oficinas as crianças ficaram mais interessadas e em quais elas foram mais participativas.

METODOLOGIA: AS OFICINAS DE CIÊNCIAS E CIDADANIA

Como metodologia de análise das oficinas foi considerado o tema da oficina, o objetivo e a atividade proposta. Além disso foi observado o comportamento das crianças durante as atividades, no âmbito da aceitação, do entusiasmo e da participação das crianças. Todas as oficinas proporcionaram às crianças a atividade de experimentação e em algumas foi proposta a criação de um brinquedo utilizando preferencialmente materiais reciclados.

No início das oficinas nas quais foram propostas a construção de um brinquedo, apresentou-se para as crianças o exemplar do brinquedo ou dispositivo que seria construído, posteriormente as crianças foram questionadas sobre como esses poderiam ser construídos e sobre seus princípios de funcionamento. Após formuladas as hipóteses, a crianças montaram o brinquedo e paralelamente lhes foram transmitidos conhecimentos básicos de física, química, matemática e ecologia de uma forma intuitiva, divertida e lúdica. Desta maneira, procurou-se relacionar os conhecimentos científicos com as atividades comuns do cotidiano das crianças.

As oficinas também, tiveram como intuito estimular a curiosidade das crianças, instigar o interesse destas para o conhecimento e despertar sua capacidade de criação. Também foram abordados assuntos ambientais com o objetivo de conscientizar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio ambiente e da utilização dos reciclados. Durante o período de um ano foram realizadas mais de 50 oficinas e nos próximos tópicos serão expostas algumas das oficinas realizadas:

1.Oficina da Eletrólise da Água - Tema: Química.

Assuntos abordados: Com este experimento mostrou-se que a água é uma molécula constituída de dois elementos fundamentais, hidrogênio e oxigênio. Também foi abordado a importância da água na vida de todos os seres vivos e no planeta.

Materiais necessários: Nesta oficina foram utilizados um copo com água e uma fonte de energia elétrica com dois eletrodos descapados.

Procedimento: Após o início da passagem de uma corrente elétrica observou-se a formação de bolhas, que ocorriam decorrente ao processo denominada eletrólise da água no qual as moléculas de água são quebradas desprendendo-se gás hidrogênio (H^2) e oxigênio (O^2).

2. Oficina da Tabuada do 6 até 9. Tema : Matemática.

Assuntos abordados: a oficina foi realizada com o objetivo de ensinar para as crianças uma nova e divertida maneira de multiplicar os nùmeros utilizando os dedos das mão. Com esta técnica foi possível fazer a tabuada do 6 até o 9 sem necessitar decorar, de forma simples e sem calculadora.

Material utilizado: nesta oficina foram utilizados os dedos das mãos e uma caneta.

Procedimento: Foi desenhado na ponta do dedo de casa criança os números de 1 a 10.

3. Oficina da submarino e da pressão. Tema: Física.

Assuntos abordados: com esta oficina foi exemplificado para as crianças como funcionam os submarinos a partir da construção de um ludião, para isso foram abordados os conceitos de densidade, pressão e empuxo.

Material utilizado: para a construção de cada ludião foi utilizado uma garrafa PET reciclada, uma tampa de caneta e massa de modelar.

Procedimento: foi construído um brinquedo (ludião) utilizando a garrafa pet cheia de água com uma tampinha dentro para simular submarino em alto mar. Antes de colocar a tampa de caneta na garrafa cheia de água, foi colocado um pouco de massa de modelar em ambas as extremidades da tampa. Quando as crianças pressionavam as laterais da garrafa pet a tampa de canela afundava.

4. Oficina da Ilusão de Ótica. Tema: Física.

Assuntos abordados: com este experimento mostrou-se que a luz muda de direção quando passa por substâncias transparentes com densidades diferentes, invertendo as imagens. Para exemplificar este fenômeno foi feito um experimento utilizando um copo com água como lente.

Materiais utilizados: nesta oficina foram utilizados um copo com água e uma caneta esferográfica e um papel.

Procedimento: foram desenhadas duas setas apontando para o mesmo sentido, em uma folha de papel. Após colocar um copo cheio de água na frente do papel, notou-se que essas setas mudaram de direção.

5. Oficina do Braço Robótico de palito de picolé. Tema: Fisica.

Assuntos abordados: nesta oficina foram demonstrados conceitos básico da transferência de energia (força) através de alavancas, para isso cada criança construiu um braço robótico com palitos de picolé.

Materiais utilizados: nesta oficina foram utilizados um palito de picolé, palitos de unha e cola quente.

Procedimentos: com o auxílio de uma furadeira, foram feitos três furos em cada palito de picolé e posteriormente encaixou-se os palitos formando uma estrutura com o auxílio de pedaços de palito de churrasco utilizados como pivô, confeccionado assim um braço mecânico de brinquedo para cada criança.

6. Oficina do Minimotor Termico. Tema: Física.

Assuntos abordados: nesta oficina discutiu-se sobre o funcionamento dos motores térmicos a partir da construção de um minimotor térmico movido pelo calor fornecido por uma a vela.

Materiais utilizados: para a construção de cada mini motor térmico foram utilizadas uma latinha de alumínio, 1 bexiga, um pedaço de arame de 30cm dobrado no formato de um eixo de manivela, 1 CD, cola quente, uma vela como fonte de calor, um suporte de metal para manter a latinha suspensa a 10 cm.

Procedimentos: cortou-se a parte superior de uma das latinhas ao meio onde foi encaixado a bexiga, com a ajuda da cola quente foi preso a bexiga um virabrequim que estava conectado ao CD. Posteriormente com a ajuda do suporte de metal posicionou-se a latinha sobre a vela acesa. Foi demonstrado para as crianças que, através do calor produzido pela vela, o ar que estava dentro da latinha expandia, inflando assim a bexiga que movimentava o eixo de manivela fazendo o CD girar.

7. Oficina do Cirurgião. Tema: Física.

Assuntos abordados: nesta oficina, para cada criança, foi construído um dispositivo de papelão, papel alumínio e um circuito que fazia uma luz de LED acender cada vez que se encostava no papel alumínio com uma pinça de metal. Este dispositivo representou, ludicamente, um boneco que seria submetido a uma operação cirúrgica que seria realizada pelas crianças. Buscou-se trabalhar o caminho da eletricidade em um circuito e sua conversão em luz.

Materiais utilizados: papelão, papel alumínio, pinça de metal, parafusos pequenos, cola, fios condutores, uma pilha, e uma luz de LED.

Procedimento: foram feitos recortes em papelão sobreposto a uma folha de alumínio, para simular um boneco "paciente" que seria submetido a uma "operação cirúrgica". Foi colocado sob o papel alumínio um circuito com eletrodos desencapados conectados a uma pilha e uma luz de LED, de maneira que quando encostasse a pinça de metal no papel alumínio, o circuito era fechado acendendo a luz de LED. Foram feitos sulcos no boneco de papelão para simular cortes cirúrgicos e colocados parafusos e porcas dentro dos sulcos para simular partes do corpo do "paciente de papelão" que deveriam ser retiradas com a ajuda de uma pinça de metal que não podia encostar na extremidades dos sulcos que estavam revestidos com papel alumínio.

8. Oficina do Minimotor Elétrico por Indução. Tema: Física.

Assuntos abordados: a oficina foi realizada com o objetivo de ensinar para as crianças conceitos básicos de eletromagnetismos através da construção de um minimotor elétrico movido pela pilha. Também foi abordado como os eletrodomésticos e os carros movidos a eletricidade funcionam.

Materiais utilizados: foram utilizados, para cada minimotor elétrico, uma pilha D, dois alfinetes de metal, um pedaço de fio de cobre, um elástico e um imã de geladeira.

Procedimentos: Com a ajuda do elástico a cabeça dos dois alfinetes foram presas nos polos positivos e negativos das pilhas. O fio de cobre foi dobrado de maneira a formar uma bobina com um pequeno aro no centro e duas pontas de fio de cobre saindo das laterais do aro. Posteriormente a bobina de fio de cobre foi apoiada nas extremidades dos alfinetes que não estavam presos na pilha, de maneira a manter o eixo de rotação da bobina livre, Na no meio da pilha foi colocado imã de geladeira que se uniram por magnetismo. Verificou-se que após uma força inicial no aro de fio de cobre, este permanecia em movimento por muito tempo. Notou-se

que quando era retirado o imã, o aro parava de rodar logo após a aplicação da força inicial. Posteriormente foi esclarecido que o campo eletromagnético produzido pelo dispositivo da pilha com o imã, mantinha em movimento de rotação o pequeno aro.

9. Oficina do Centro de Massa. Tema: Física.

Assuntos abordados. Nesta oficina discutiu-se sobre o princípio do centro de massa e sobre o funcionamento das balanças antigas, a partir a criação de um dispositivo que mantinha-se em equilíbrio sobre a ponta de um prego.

Material utilizado: para cada dispositivo foram utilizados 4 rolhas, 2 palitos de churrasco de mesmo tamanho com ambas as extremidades pontiagudas e uma estrutura de madeira com um prego preso com a ponta para cima.

Procedimentos: Foram espetados dois palitos de churrasco, um em cada lado de uma rolha, de maneira a formar uma estrutura com o formato de um triângulo aberto em 120°. Nas outras extremidades dos palitos que estavam livres foram colocadas outras duas rolhas. Posteriormente as crianças tentaram equilibrar o dispositivo colocando a rolha do meio sobre a ponta do prego da estrutura de madeira, com a parte aberta do triângulo voltado para baixo. Notou-se que, como o peso das rolhas presas nas pontas dos palitos eram o mesmo, a estrutura mantinha-se em equilíbrio, porém quando uma das crianças espetou mais uma rolha na extremidade de um dos palito, não foi possível equilibrar o dispositivo novamente.

10. Oficina da Polaridade da água. Tema: Matemática.

Assuntos abordados: com este experimento discutiu-se sobre o porque um canuto torna-se eletrizado após atritado e porque um filete de água corrente sofre um desvio com a aproximação de um canudo eletrizado.

Materiais necessários: nesta oficina foram utilizados um canudo plástico, um pedaço de papel e uma torneira com água corrente.

Procedimento: com o auxílio de um pedaço de papel seco, uma das crianças pegou o canudo e o atritou no cabelo de um colega com o intuito de deixar o canudo eletrizado. Ainda segurando o canudo com um pedaço de papel, o canudo plástico eletrizado foi aproximado do

fluxo de água corrente da pia sem tocá-lo. Observou-se que o filete de água corrente sofria um desvio quando aproximava-se o canudo eletrizado.

11. Oficina da Corrosão de metais. Tema: quimica.

Assuntos abordados: com este experimento mostrou-se que o efeito corrosivo do no metal pode ser acelerado quando na presença de água.

Materiais utilizados: nesta oficina foram utilizados um copo com água e um pedaço de metal, uma fonte de energia elétrica com dois eletrodos descapados.

Procedimentos: Um dos eletrodos descapados foi conectado ao prego de metal que foi posicionado em água com sal. Após a passagem de uma corrente elétrica através de um prego utilizado como eletrodo, foi observada a eletrólise (corrosão) do prego.

12. Oficina do Elevador Hidráulico. Tema: Física.

Assuntos abordados: nesta oficina cada criança construiu um elevador hidráulico utilizando palitos de picolé e seringas de plástico com o intuito de demonstrar como funcionam os elevadores hidráulicos.

Materiais utilizados: palitos de picolé, palitos de churrasco, seringas sem agulha, mangueira de pequeno diâmetro, furadeira e cola quente.

Procedimento: foram feitos três furos em cada palito de picolé com o auxílio de uma furadeira elétrica. Os palitos foram conectados de maneira a formar uma estrutura em “x” com o eixo de rotação livre, utilizando o palito de churrasco como pivô. A plataforma era elevada através da compressão do líquido ao passar de uma seringa para outra, que empurrava a base da estrutura em “x” fazendo a plataforma levantar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado foi possível perceber que com a proposta de elaboração dos brinquedos as crianças mostraram-se mais interessadas em participar das atividades, mais interativas e mais dispostas em aprender sobre ciências. As oficinas incentivaram as crianças a acreditarem na sua capacidade de atuação e exigiu destas uma análise reflexiva acerca do temas abordados.

Foi possível observar também que, após 1 ano de atividades, os universitários que

participaram do projeto apresentaram melhoras na comunicação, no planejamento das oficinas e na capacidade de resolver os problemas práticos das atividades com poucos recursos e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a proposta da criação de brinquedos é uma ferramenta educacional interessante que auxilia no desenvolvimento social e no processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que, além de proporcionar atividades de experimentação, nas quais as crianças adquiriram conhecimentos científicos, a proposta proporciona uma atividade diverta que estimula o pensamento reflexivo e criativo das crianças.

Ao frequentarem o projeto, as crianças também puderam ocupam seu tempo ocioso em um ambiente seguro e na companhia de indivíduos colaboradores. Procurou-se despertar o interesse da criança para o conhecimento e também instigar a curiosidade dessas. Pode-se concluir também, que este projeto corrobora, não somente para as crianças que participaram das oficinas, como também para os alunos que as desenvolveram. Além disso as oficinas possibilitaram a troca de experiência entre os bolsistas, as crianças e a comunidade, de maneira que, em suma este projeto atua como uma ferramenta de desenvolvimento social e profissional para toda a comunidade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : ciências naturais. Brasília : MEC/SEF, 1997. 136p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf >. Acesso em: 03 Mai 2017.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. A ARTE DE CONSTRUIR BRINQUEDOS COM MATERIAIS REUTILIZÁVEIS. IX Encontro nacional de educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out. de 2009. P. 3957 - 3967.

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. Psicol. Estud. Maringá. v. 6, n. 1. 2001. p. 51-58. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mai 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MACHADO, Elisa Campos. Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil. 2008. 184p. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-0701 2009-172507/pt-br.php >. Acesso em: 03 Mai 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SABERES POPULARES E HIPERMÍDIA: A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE QUÍMICA

KARINE GABRIELLE FERNANDES

IFSudesteMG - karinegfe@gmail.com

LILIAN GUIDUCI DE MELO

IFSudesteMG - lilian.guiduci@ifsudestemg.edu.br

DALISON DIEYSON ROCHA

IFSudesteMG - dalisonfatality@gmail.com

GUILHERME MAGNUS FELIPE DE OLIVEIRA

IFSudesteMG - guilhermemagnus17@gmail.com

RESUMO

É necessário repensar as metodologias de ensino de forma a tornar as atividades em sala de aula mais dinâmicas, tornando o aluno sujeito ativo da construção do conhecimento, quebrando com o ensino transmissor/receptor. Nesse sentido, é interessante inserir os futuros professores em discussões sobre novas sugestões de ensino. Para tanto, elaborou-se um material didático utilizando a hipermídia, devido a esta proporcionar uma interatividade e combinação de diversos recursos, além da própria inserção da tecnologia na educação. Assim, utilizou-se como temática o saber popular da região, mais especificamente a produção de doces caseiros, nesse caso "A produção do Doce de Figo". Acredita-se que a identidade cultural de uma comunidade possa ser propulsora de uma educação comprometida com a formação científica, de maneira crítica e cidadã, estabelecendo novos paradigmas para a construção de um fazer pedagógico mais atraente e agradável. A elaboração do *software* percorreu à volta da linguagem html como base e CSS visando uma interface atrativa. Para tanto, foi necessário conhecimento sobre interação humano-computador, unindo beleza, conteúdo científico e praticidade. Para sua criação foram necessários diversos programas como o editor de códigos Atom, o aplicativo Gimp e o programa Microsoft Publisher. A partir da execução da elaboração do material didático, os licenciandos envolvidos perceberam a importância de se buscar novas metodologias de ensino, quebrando com o ciclo vicioso do "ensino tradicional", reproduzindo somente o que já está posto.

Palavras-chave: Doce de Figo. Contextualização. Tecnologias de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

A sociedade tem passado por muitas transformações. Os alunos de hoje, diferentemente dos alunos do passado, encontram as informações disponíveis e com fácil

acesso nos meios de comunicação como televisão e internet, não tendo apenas o professor como aquele que detém o conhecimento. Entretanto, apesar das mudanças, a metodologia de ensino nas escolas continua sendo a mesma de muitos anos, sem mudanças efetivas e resumida, em alguns casos, ao ensino de quadro e giz.

É inegável que a comunidade atual está cada vez mais globalizada e informatizada. A última década do século XX, caracterizada como "Geração Virtual", foi momento de revolução no mundo da informática com o surgimento da comunicação mediada por computadores pessoais e internet (SILVA, 2010). Assim, a percepção de um novo coletivo digital parece cada vez mais semeada à medida que a informação flui a uma velocidade surpreendente e em grandes quantidades, transformando profundamente valores sociais e econômicos (TAKAHASHI, 2000).

Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) são utilizadas para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas que acionem a construção e a difusão da informação, sendo possível encontrar e aplicá-las em todas as áreas de atuação humana (LEITE; LEÃO, 2008). Nessa direção, Simões e Gouveia (2009) afirmam que tais tecnologias influenciam o modo de vida das pessoas, pois interferem no modo de pensar, agir, aprender e se comunicar. Também, a sua utilização permite a reorganização de novos espaços e tempos em que o conhecimento pode ocorrer, bem como criaram um novo panorama educacional ao se tornarem ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e interativas (SOFFA; TORRES, 2009).

Seguindo essa reflexão, dentre os múltiplos setores da sociedade, a educação é uma das áreas que vem sendo diretamente afetada por essa onda tecnológica. Sendo assim, deparamo-nos em um momento em que é preciso repensar na educação escolar, nos seus objetivos, no seu alcance e no desafio de construir um perfil profissional para o professor com base no seu trabalho em sala de aula.

Com isso, nota-se que o professor é um dos elementos principais nessa interação da tecnologia e educação. Como revelam Soffa e Torres (2009), a inserção desses recursos no ensino deve estar acompanhada de uma sólida formação dos docentes. Esses devem tomar conhecimento dos propósitos dos recursos tecnológicos, suas interferências no currículo escolar, como adequá-los aos alunos, bem como as concepções teóricas para que possam

planejar atividades educacionais pertinentes, utilizadas de maneira criativa, responsável e com potencialidades pedagógicas significativas.

Ainda repensando na necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem e na relação professores, alunos e conhecimentos: quais saberes devem ser abordados na escola? Como romper com a dinâmica ainda existente de transmissão/recepção, na qual o saber valorizado é o formal?

Lopes (1999), ao revisar outros estudiosos, define o conhecimento escolar como uma sabedoria originária de uma cultura social mais ampla, que necessita passar por um processo de "transposição didática", sendo composta pelo embate com outros saberes, no entanto diferencia-se dos mesmos. Em outras palavras, sua definição é feita a partir da relação que possui com os demais saberes, seja ele científico, cotidiano ou popular. Os conceitos científicos não podem ser regidos na esfera escolar tal como foram produzidos pela academia, porque não alcançariam os objetivos desejáveis do ensino. Assim, a autora defende que a transformação de um saber em outro é necessária, uma vez que a instrução científica rompe com os princípios e práticas cotidianos, com os quais o conhecimento escolar precisa relacionar-se para que ocorra a democratização do ensino.

Ainda nesse aspecto, os autores do campo da transposição didática são unânimes ao ratificar que o aprendizado de ciências demanda ser principiado a partir de ideias e práticas científicas, no entanto esses conceitos precisam fazer sentido para o indivíduo. O papel do professor, nesse caso, é primordial para fazer a mediação entre o conhecimento científico e os estudantes, auxiliando-os a formar um sentido pessoal dos elementos que a informação requer para ser generalizada e legitimada (LOPES, 1999).

Para superar esse impasse de reformulação de conhecimentos, faz-se necessário valorizar o processo de aprendizagem que integre as diversas disciplinas, além de priorizar um ensino em que o conhecimento não seja ensinado apenas de forma pontual e compartimentada. Para isso acontecer, Calixto (2009) propõe a concepção, em âmbito escolar, do saber popular como uma ciência verdadeira e um modo de evolução dos conceitos científicos.

Nesse sentido, Chassot (2006, p. 50) defende que os educadores devem colaborar com o processo de ensino através de uma "adequada seleção do que ensinar". Ainda, esclarece que a seleção dos conhecimentos deve ser fidedigna à realidade sem que se caia no reducionismo moderno "química do cotidiano". Uma das propostas do autor é que os alunos

sejam incentivados a se tornarem pesquisadores da realidade na qual estão inseridos, por exemplo, ao questionarem pais e avós como viviam e como era o mundo quando tinham a idade deles, direcionando, assim, o foco para aqueles que, muitas vezes, não tiveram acesso a uma educação formal e cujos saberes não são reconhecidos pela escola. Esse enfoque nos saberes populares tem como objetivo resgatar conhecimentos passíveis de extinção e alertar para a necessidade de se valorizar os idosos e os não-letrados.

Dessa forma, os saberes populares são considerados acepções produzidas pelas classes populares da sociedade – as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural – em virtude da necessidade de desenvolverem recursos, que tem por finalidade a sobrevivência ou a possibilidade desses grupos viverem melhor. Como exemplo, podemos citar os conhecimentos a respeito de ervas medicinais, edificação de residências, culinária e confecção de artesanatos variados (LOPES, 1999). Em Chassot (2004, p. 250) esses saberes são considerados como os diversos conhecimentos construídos "solidariamente e, na maioria das vezes, com muita empiria ou experimentação", pois são resultados de experiências baseadas em observações, concepção de suposições e em generalizações. Muitos conhecimentos populares correm risco de extinção e também por isso necessitam ser valorizados e resgatados, decorrendo a lembrança de que o "saber popular, em algum momento, foi, é ou será um saber científico" (CHASSOT, 2004, p. 251).

Esse tipo de saber, quando analisado sob o aspecto científico, pode revelar diversos conhecimentos que integram os currículos escolares. Como exemplo, recordamos as diversas transformações dos alimentos ocorridas na cozinha, onde inúmeros fenômenos químicos acontecem e a cozinheira é, em última apreciação, um químico em ação, embora jamais possa ser designada como tal. Com essa compreensão, a contextualização do ensino não desvincula a possibilidade de trabalhar conceitos básicos de química, matemática e outras disciplinas em sala de aula, no entanto há de se transcender a barreira da transmissão em detrimento de atividades que potencializem o sentido do conhecimento (MANECHINE et al., 2006).

Nessa perspectiva, objetivamos repensar as estratégias de ensino-aprendizagem de forma a elaborar um material didático tendo como recurso a hipermídia e a temática "A produção do Doce de Figo", um saber popular conhecido na comunidade local do interior de Minas Gerais, cultura essa propagada de geração para geração, sendo um ponto de partida para o ensino de química contextualizado, no qual vários conceitos poderão ser tratados a partir de um simples e delicioso doce.

METODOLOGIA

Primeiramente, entramos em contato com 3 senhoras, duas do município de Barbacena - MG e outra de Ouro Branco – MG, para um conversa sobre como elas produzem tal doce, na qual explicamos os motivos e intuito de nosso trabalho, solicitando às mesmas a permissão para o registro fotográfico e audiovisual. Para a realização da entrevista, elaboramos um roteiro base para o direcionamento da conversa. O tipo de entrevista foi a qualitativa narrativa, que visa explorar uma circunstância que encoraje e estimule o entrevistado a expor uma história sobre algum episódio importante de sua vida e do contexto social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Dando continuidade, após a obtenção dos materiais, realizamos a montagem de textos, imagens e vídeos, de forma a compor o recurso didático elaborado.

Recolhidas todas as informações necessárias, foi realizado um levantamento na literatura sobre o uso de hipermídias como recurso didático, bem como sobre a montagem de tal ferramenta. Após essa leitura, foi pensada a arquitetura do *software*: organização do projeto navegacional, fluxo da navegação, design gráfico e linguagem. Sua elaboração percorreu à volta da linguagem html (*HyperText Markup Language*) como base e CSS (*Cascading Style Sheets*) visando uma interface atrativa. Para tanto, foi necessária revisão acerca dos assuntos que envolvem a interação humano-computador, uma vez que se desejou unir beleza, conteúdo e praticidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a elaboração do mecanismo visado pelo trabalho, se demonstrou necessário idealizar alguns fatores primários, tais como o público e seu acesso à tecnologia, visando maior abrangência e exequibilidade. Uma vez constatadas limitações decursivas dos meios dispostos pelo sistema público de educação, algumas concepções iniciais foram remodeladas, assumindo-se o modelo final apresentado nos tópicos a seguir.

ESTRUTURA TÉCNICA DO *SOFTWARE*

A elaboração do *software* percorreu à volta da linguagem html, que em português se traduz como Linguagem de Marcação de Hipertexto. Tal formato é utilizado na construção

de páginas web, interpretado por navegadores (*browsers*) como o Mozilla Firefox que, devido ao seu caráter livre e capacidade de leitura de diversos tipos de arquivos, é o principal utilizado em escolas públicas. A decisão por utilizar determinada linguagem foi devido à sua versatilidade, sendo que o programa final independe de um sistema operacional específico, instalação de *plugin* e acesso à internet, em consequência de não ter sido inserido na *web*. Dessa maneira, sua difusão se fez pelo compartilhamento dos arquivos por meio da Memória USB *Flash Drive* (também chamada *pen drive*).

Devido ao número limitado de computadores das escolas, confirmou-se ser interessante dispor de atividades e certas informações em *Portable Document Format* (PDF). Tal formato foi inicialmente desenvolvido por seu padrão aberto, independência de aplicativos, hardware e sistema operacional específicos, sendo possível para o professor providenciar sua impressão e disponibilizá-la aos alunos facilmente.

No que circunda a programação além do html, foi utilizada a linguagem CSS, visando a questão estética, o que também abrangeu o entendimento da interação humano-computador no que se trata de compreender as interfaces e sua abrangência; os usuários e a percepção humana; a ergonomia e a psicologia das cores (SILVA, 2015). As imagens e fotos empregadas foram adquiridas de três maneiras: retiradas de bancos de imagem gratuitos; pessoalmente, tiradas em locais previamente autorizados; desenvolvidos por voluntários da pesquisa, todos devidamente referenciados nos agradecimentos presentes no programa.

Dentre os utilitários utilizados se destacam o editor de códigos Atom[1] devido à sua funcionalidade, o aplicativo de imagens e editor de fotos Gimp[2] e o programa Microsoft Publisher[3] da suíte *Microsoft Office*. Ainda, foram abundantes as fontes de pesquisa consultadas, como a obra "Use a cabeça! Javascript" do autor Michael Morrison (MORRISON, 2008) e "HTML5 e CSS3: Guia prático e visual" de Elizabeth Castro e Bruce Hyslop (CASTRO; HYSLOP, 2013).

No que tange a interação do sujeito com o *software*, cientes de eventuais dificuldades em sua utilização, à priori foi criado um manual passo-a-passo destinado ao professor, no qual foram utilizadas imagens de capturas das interfaces do programa e inseridas instruções e dicas visando sua melhor utilização em sala de aula. Isto posto, os documentos partilhados foram divididos e legendados em três categorias: acesso restrito (AR), acesso permitido somente ao professor (APP) e acesso permitido ao aluno (APA).

- Os documentos classificados com acesso restrito (AR) se delimitam aos arquivos de estruturação da hipermídia, contendo os códigos e mídias utilizadas. Empregados de forma incorreta, podem gerar defeito, falha ou erro no código, provocando seu mau funcionamento;
- Os documentos cujo acesso é permitido apenas ao professor (APP) se resumem a dois manuais, sendo que um deles contém o passo-a-passo para a utilização do programa (onde as classificações estão elucidadas) e o segundo as informações pertinentes à lista de exercício disponibilizada em PDF.
- Por fim, o documento de acesso ao aluno (APA), que também abarca o docente, se limitará ao aplicativo e aos arquivos disponibilizados a partir do seu acesso.

---

[1] Disponível em: <https://atom.io>. Acesso em: 23 set. 2016.

[2] Disponível em: <https://www.gimp.org>. Acesso em: 23 set. 2016.

[3] Disponível em: <https://products.office.com/pt-br/publisher>. Acesso em: 23 set. 2016.

FUNCIONAMENTO DO *SOFTWARE*

Ao se iniciar o *software*, a tela inicial apresentará a fotografia da varanda de uma casa e a senhora Dulce, uma figura que busca transparecer serenidade e experiência aos alunos (figura 1). É possível notar que, apesar de as imagens de fundo serem fotografias, a personagem principal foi construída por meio de um programa para ilustração. Atualmente, empresas publicitárias têm adotado tal método para valorizar textos de propagandas, uma vez que o desenho, por transmitir informações e emoções, causa certa identificação, absorção positiva e muitas vezes mais rápida por parte do público.

Figura 1: Página inicial do *software*.

Fonte: Dos autores.

Balões de falas próximos à idosa terão o papel de interagir com os alunos, apresentando a personagem como guia e o intuito do *software* de forma sucinta. Dessa forma, haverá a possibilidade do leitor passar para a próxima fala e, ao terminar a leitura ou pular o diálogo, se direcionar para a página principal.

Tal interface apresenta a fotografia de uma casa em meio à natureza (figura 2). A personagem Dulce será mostrada no canto inferior da tela sugerindo ao aluno como ele poderá interagir com o aplicativo através das imagens clicáveis, atentando aos exercícios a serem resolvidos após o aprendizado e os demais ícones presentes na página.

Figura 2: Página principal do *software*.

Fonte: Dos autores.

São apresentados sete ícones com funções distintas (figura 3):

- Exercícios: Ao ser clicado, é iniciado automaticamente o *download* de um documento no formato PDF contendo uma lista de exercícios;
- Quiz: O ícone abre uma página contendo questões de múltipla escolha, podendo ser resolvidas diretamente pelo computador. Tal sistema será interativo, apresentando, por exemplo, o número de acertos e erros dos alunos;
- Glossário: Sua função é semelhante à do ícone "Exercícios", possibilitando o *download* em formato PDF do significado de alguns termos apresentados nos textos do utilitário;
- Agradecimentos/Referências: Leva à uma janela flutuante contendo as referências bibliográficas citadas nos textos e os agradecimentos aos colaboradores. Dentre estes estão as doceiras entrevistadas, os discentes que programaram a hipermídia, o criador da personagem principal, as autoras do Trabalho de Conclusão de Curso que inspirou o projeto e as demais pessoas que contribuíram de diversas formas;
- Erros de gravação: Como ícone final, ao ser clicado, um vídeo contendo a montagem dos erros de gravação das entrevistas é exposto para apreciação.

Figura 3. Página principal do *software* com os ícones em destaque.

Fonte: Dos autores.

Assim, além dos ícones, o aluno será instruído a passar o cursor do mouse pela tela, revelando as possíveis imagens que, ao serem selecionadas, levam às páginas secundárias responsáveis pelas informações referentes ao preparo do doce de figo. A página em questão dispõe de duas imagens clicáveis: a casa, que conduz à cozinha, e as árvores, que encaminha o aluno à um figueiral.

Da mesma forma, as páginas secundárias apresentam imagens clicáveis, responsáveis por abrir janelas flutuantes contendo os conteúdos químicos relacionados à fabricação do doce de figo. Importante frisar que todas as interfaces possuem a opção de voltar para a página anterior, deixando o público livre para usufruir do utilitário da forma que julgarem melhor.

Prosseguindo no *software*, as páginas secundárias abrangem as interfaces disponíveis através da seleção tanto da casa quanto das árvores a sua volta. A partir de tais janelas, os conteúdos clicáveis abrirão hiperlinks que conterão as principais informações para os alunos.

O figueiral, disponível a partir da seleção das árvores ao redor da casa na página principal, tem como função informar sobre os processos de obtenção do figo posteriores à fabricação do doce e algumas propriedades importantes. Dessa forma, os ícones disponíveis (figura 4) são:

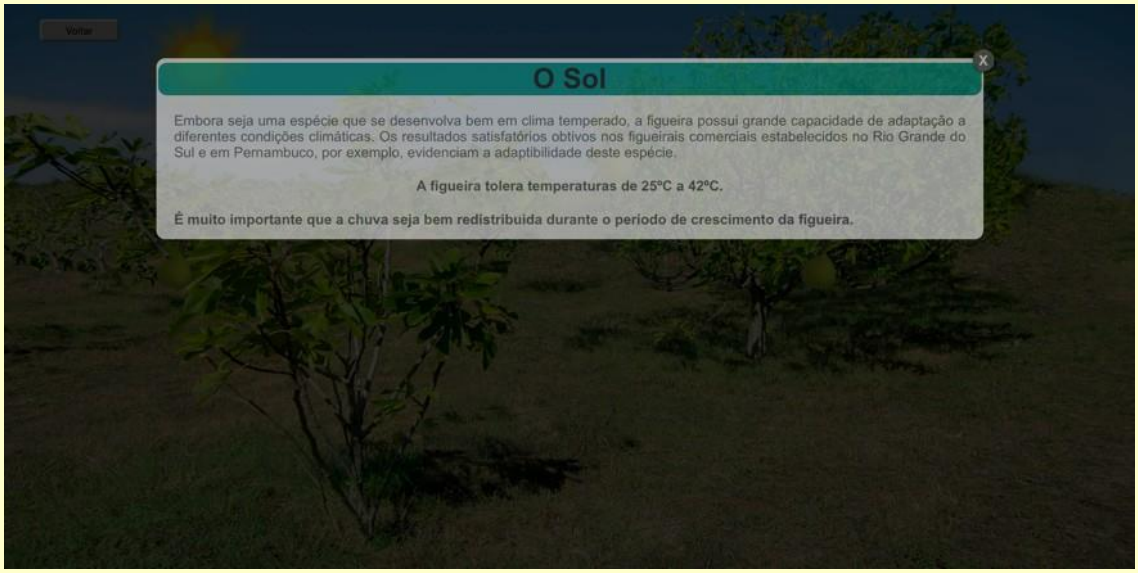
Figura 4: Página “Figueiral”.

Fonte: Dos autores.

- Figueira: tem como intuito expor as origens da árvore e sua disseminação, bem como a maneira com que o figo se desenvolve até que esteja pronto para a colheita;
- Sol: responsável por informar sobre o clima ideal para o cultivo do fruto em questão (figura 5);
- Figo: a imagem do sicônio tem como finalidade apresentar seus valores nutricionais e utilização através do tempo e das localidades. Assim, conceitos químicos, biológicos, médicos e nutricionais são abarcados a partir dessa abordagem;
- Solo: relata o solo ideal para tal cultivo, envolvendo seu pH e as técnicas utilizadas para a correção.

Com os conteúdos assimilados, será possível seguir para a segunda etapa do processo apresentado, caracterizada pelo preparo do doce.

Figura 5: Pop-up referente ao ícone “Sol”.



Fonte: Dos autores.

A interface da cozinha (figura 6), apesar de possuir características semelhantes às do figueiral no que tange a organização, é voltada para o processo de fabricação do doce de figo, exibindo os utensílios e materiais utilizados no processo. Além disso, outra peculiaridade da interface é apresentar, em meio aos textos, trechos de vídeos nos quais as doceiras são filmadas durante a fabricação. Destarte, as informações se tornam mais tangíveis aos alunos.

Figura 6: Página “Cozinha”.

Fonte: Dos autores.

Como cada uma das senhoras entrevistadas tem sua maneira peculiar de preparação, os procedimentos apresentados no utilitário para a elaboração do doce busca uma característica unificadora por reunir todos os procedimentos em um único. Assim, utensílios e produtos utilizados são:

- Faca: primeiro utensílio utilizado, a faca é responsável pela retirada da casca do figo e sua abertura para que a calda feita posteriormente penetre. Nesse contexto, conteúdos na área química e da saúde envolvendo a composição de componentes do figo são apresentados para justificar tal procedimento;
- Tacho de cobre, limão e sal: indispensável para muitas doceiras devido à sua ação ao manter a coloração do figo, o ícone do tacho de cobre explica a química presente nesse processo e também sua ação desfavorável nutricionalmente. Relativamente ao limão e ao sal, esses são os materiais responsáveis pela limpeza do tacho, sendo que o sal é relevante por sua característica esfoliante e o limão por suas ações neutralizantes e oxirredutoras. Assim, os fatores que levam ao aparecimento do zinabre, seus males e remediação são apontados;
- Pano de prato: utilizado por algumas doceiras, o pano de prato é uma peça-chave na preparação. Embora não apresente justificativa propriamente química, a vertente física se mostra interessante e passível de ser utilizada em outras preparações;
- Fogão à lenha: não sendo necessariamente utilizado para o aquecimento, as propriedades químicas das cinzas provenientes da queima da lenha são utilizadas no processo químico de neutralização da acidez. Para tanto, estas são adicionadas à uma trouxa feita de tecido e então à calda, liberando compostos básicos solúveis;
- Açúcar: sendo a calda feita a partir do açúcar, esta finaliza o processo de fabricação do doce de figo.

Em vista da apresentação dos procedimentos necessários para a fabricação caseira do doce de figo desde o seu plantio, os textos também tiveram como papel fundamental apresentar a cultura envolvida em cada passo da preparação. Tais sabedorias das doceiras foram passadas por gerações, sendo a função do *software* valorizá-las através de uma ótica diferenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão da elaboração do material didático utilizando a hipermídia, foi possível contextualizar os conceitos químicos através de um saber popular da região, mais especificamente a produção do doce de figo. Além disso, os licenciandos envolvidos perceberam a importância de se buscar novas metodologias de ensino, quebrando com o ciclo vicioso do "ensino tradicional", reproduzindo somente o que já está posto.

REFERÊNCIA

CASTRO, E.; HYSLOP, B. *HTML5 e CSS3*: Guia prático e visual. Alta Books. 2013. 552 p.

CALIXTO, M. A. A. Aprendizagem de ciências no cotidiano: uma prática em sala de aula com alunos do ensino fundamental II. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.

Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, cadernos PDE, 2009. Curitiba, v. 1, 2009.

CHASSOT, A. ... e agora, século XXI. In: CHASSOT, A.. *A ciência através dos tempos*. Coleção Polêmica. 2. ed. Editora Moderna, 2004. Cap.13, p. 247-263.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica*: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006. 438p.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER; M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Parte 1, cap. 4, p. 90-113.

LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. Elaboração de um portal e de um blogger como suporte didático para o ensino de química. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 2008. *RESUMOS*... Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, jul. 2008.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar*: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

MANECHINE, S. R. S. et al. A inserção de conceitos científicos no cotidiano escolar.

Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 1-14, jul. 2006.
MORRISON, M. *Use a cabeça!*: Javascript. Alta Books. 2008. 640 p.

SILVA, R. C. *Discutindo a interação em sala de aula via internet*: análise de interações por correio eletrônico. In: MENEZES, Vera Lúcia (org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. 2º ed., Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 240-267.

SILVA, J. O. da. *Interação humano-computador*. Barbacena, MG: Rede e-Tec Brasil. 2015. 128 p.

SIMÕES, L.; GOUVEIA, L. B. Geração Net, Web 2.0 e ensino superior. *Edição Especial Cadernos de Estudos mediáticos*, Edição Universidade Fernando Pessoa, n. 6, p. 21-32, 2009.

SOFFA, M. M.; TORRES, P. L. O processo ensino-aprendizagem mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores on-line. In: IX CONGRESSO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE

PSICOPEDAGOGIA, 2009, Paraná. *ANAIS*... Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, out. 2009.

TAKAHASHI, T. A Sociedade da Informação. In: TAKAHASHI, T.(org). *Sociedade da Informação no Brasil*: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000, Cap. 1, p.1-14.

UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMIGAS DE CRIANÇAS DE 5,7 E 9 ANOS

Giselle Barbosa Andrade Rodrigues

UFOP – gisellebarodrigues@hotmail.com

Sheila Alves de Almeida

UFOP - sheilaalvez@iceb.ufop.br

RESUMO

Este trabalho colabora, junto com as analises realizadas, a entender o que as crianças têm como conhecimento prévio sobre as formigas e o caminho para que os seus conhecimentos do senso comum se tornem conhecimentos científicos. Aprender ciências significa para as crianças, descobrir um mundo novo, afinal elas estão sempre atentas à chuva que cai, à chaleira que apita, à lesma que resseca com o sal, à borboleta colorida que voa, à lagartixa que não cai da parede e também às pequenas formigas que andam em fileiras e vivem juntas em colônias... Tentando entender a concepção de formigas das crianças, iniciamos nosso trabalho visitando diferentes escolas públicas da cidade de Ouro Preto a fim de conhecer como elas compreendem as formigas e suas formas de vida. Nesses encontros solicitamos às crianças que desenhassem formigas e falassem sobre elas. Depois disso, analisamos os desenhos e realizamos um estudo comparativo. Esse procedimento nos levou a refletir sobre as concepções de formigas apresentadas entre as crianças de diferentes idades em que esse estudo foi realizado. Foram analisados 48 desenhos e questionários semi-estruturados que visam contribuir para que os professores possam entender como as crianças pensam esse inseto para que haja o sucesso no processo do ensino e da aprendizagem.

Palavras-Chave: formigas, crianças, concepções, ensino, ciências

INTRODUÇÃO

O estudo dos insetos é parte integrante do currículo de ciências. Por se tratar de uma classe tão diversificada, os insetos estão presentes nos mais diversos tipos de ambientes da Terra, portanto existem no mesmo ambiente que os seres humanos, mantendo sempre uma relação direta ou indireta com eles. A palavra “inseto” vem da palavra latina intersectum, que significa entrecortado. Segundo Corseuil, Dornelles, Quadros, Jantsch (2005, p.01) explicam que ambas se referem a estes animais por serem segmentados. Do filo arthropodare, apresenta

os animais que possuem uma estrutura corporal articulada e possuem seu corpo segmentado e protegido pelo exoesqueleto, formado de quitina, simetria bilateral, entre outras. A classe dos insetos é a maior dentre os animais. O seu grupo é mais diversificado entre todos os seres vivos. O número de espécies conhecidas são bem difundidos, mas pode-se dizer que a quantidade de insetos diferentes chegam a 60% de toda espécies de animais.

Por várias vezes, as crianças são surpreendidas observando as formigas caminhando em fila, carregando folhas ou sobras de comidas. Levar às crianças a perceber que cada espécie de formiga é diferente, algumas possui asas e têm funções definidas no formigueiro, faz com que elas sejam introduzidas na linguagem das ciências. No formigueiro, cada formiga é responsável por uma atividade. Existem as que zelam pela segurança, as que fazem túneis e buscam alimentos e as que são responsáveis pela reprodução da espécie.

As formigas são animais que pertencem ao mundo lúdico da criança e é associada sempre a “bichinhos” ou a “animais extremamente perigosos”, “animais que picam ou queimam”. Aproveitar a curiosidade e as especulações realizadas pelos alunos torna o aprendizado significativo para as crianças e faz da aula de ciências um momento agradável e proveitoso pra a construção do conhecimento.

As formigas estão por toda parte e conseguem entrar em lugares inesperados e inusitados. Assim, conhecer as concepções das crianças sobre as formigas é um aspecto importante para pensar não apenas sobre a concepção das crianças acerca desses pequenos seres vivos, mas da concepção que apresentam sobre insetos de maneira geral. A maioria das crianças observa formigas, mas não sabemos quais as idéias que elas constroem sobre esses insetos. Desse modo, a finalidade deste trabalho é investigar qual a concepção que as crianças de cinco, sete e nove anos apresentam sobre formigas, buscamos neste estudo entender a visão de formigas para crianças e as possibilidades de se explorar os meios para ampliar seu conhecimento científico. Assim, para levar a cabo essa investigação, crianças da educação infantil e crianças das séries iniciais do ensino fundamental foram convidadas a desenhar formigas e falar sobre elas.

Para responder à questão: qual ou quais as concepções de formigas das crianças, inicialmente apresentamos alguns estudos sobre as concepções alternativas para compreender a importância do que o aluno traz do seu meio externo para a escola. Apresentamos também um breve estudo sobre as formigas. Em seguida, indicamos os caminhos da pesquisa,

analisamos os resultados e realizamos uma análise comparativa dos desenhos. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre as concepções de formigas das crianças e sobre o ensino.

CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS E CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE INSETOS

A criança sempre chega à sala de aula com seus conhecimentos prévios, e assim apresenta uma explicação para todo o conteúdo apresentado nas aulas de ciências. Para todas as perguntas realizadas pelo professor, as crianças sempre têm uma resposta. Contudo, essas respostas, frequentemente não estão de acordo com as ideias científicas. (PETER&NARDI, 2005 Apud DRIVER, GUESNE, TIBERGHIEN, 1992; HARLEN, 1994; LANGHI, 2004; ZIRBEL, 2004). No entanto, não dar à atenção necessária e efetiva a fala da criança pode-se desestimular a criança de aprender e se interessar pelo conteúdo. Para Piaget, as concepções espontâneas surgem na mente da criança, sem que exista nenhuma instrução nem atividade educativa seja planejada. As concepções espontâneas e alternativas são fruto da interação das crianças com o mundo que lhes rodeia. Estas concepções são cientificamente incorretas. Os alunos as elaboram espontaneamente elas costumam ter um grau de abstração limitado e estar muito restritas ao que é observável. No entanto, estas ideias são eficazes para predizer o que vai acontecer na maior parte dos contextos cotidianos. Essas ideias auxiliam as crianças na explicação do mundo e são a porta de entrada para a linguagem científica, pois é no diálogo com elas que as crianças podem ampliar seus conhecimentos e chegar às explicações científicas. Portanto, elas não podem ser ignoradas, mas conhecidas e discutidas com as crianças, entre os professores e no mundo acadêmico. Geralmente, a criança não é consciente de suas ideias, e deste modo não formam um sistema elaborado, apresentando em muitas ocasiões incoerência ou simplesmente contradição. Uma das particularidades das concepções espontâneas, é que são resistentes à mudança. Outra, é que se produzem em todas as áreas do conhecimento ou da realidade: para além das ciências naturais e atinge o domínio social e interpessoal.

Considerado pioneiro no estudo das Concepções espontâneas, Piaget, de acordo com Santos (1998) defende que o indivíduo determina a organização do seu conhecimento e é parte ativa da estruturação dele, sendo essencial nesse processo. Considerar sua visão do mundo o faz interessar para que ocorra legitimamente a sua participação confirmando assim a aprendizagem, sem desvincular da realidade. O ser humano está sempre em um processo ativo de construção de conhecimento, que o acompanha inclusive a sala de aula. No ambiente escolar é inserido os conhecimentos científicos ampliando sua aprendizagem. Tem como características

uma condição simplista para explicar os fenômenos científicos. A utilização das concepções alternativas tem a intenção de organizar e dar sentido aos conteúdos aplicados na sala de aula. O aluno leva para a escola sua estrutura cognitiva, que se dá através das suas experiências e assim faz os significados aos acontecimentos em sua volta. (OLIVEIRA, 2005) Toda a vivência e curiosidade que o aluno traz para a sala de aula deve ser extremamente observada, valorizada e discutida com toda a classe e apoio do professor. Os assuntos que os alunos trazem para debate é uma maneira de incentivar a participação e sanar as dúvidas de maneira eficiente e interativa. As conversas devem ser feitas de maneira despretensiosas e com o devido respeito que o aluno merece.

As estratégias para utilizar as concepções alternativas em sala de aula está relacionada diretamente a posição de resistência dos alunos à mudanças. Aplicar conteúdos científicos com situações problemas, que o faça refletir com situações cotidianas e obvias, faz este se sentir estimulado para acrescentar em seu intelecto e ao mesmo tempo, possibilita o professor a diagnosticar problemas que por ventura existirem. Assim, agrega a concepção alternativa ao conteúdo aplicado em sala de aula. (OLIVEIRA, 2005) Trazer a realidade dos alunos para a escola é um passo significativo para o sucesso. Conhecer as concepções dos alunos e alunas é um passo para que o professor amplie suas capacidades docentes.

Em relação aos insetos, notamos que as crianças observam esses animais e têm muito a dizer sobre eles. Em sua maioria, o termo inseto não é desconhecido pelas crianças, diferente de suas características qualitativas que são definidas em aspectos estéticos e morfológicos. Eles são caracterizados pelas crianças com adjetivos de sua aparência ou gosto pessoal, sempre utilizando termos não científicos para conceituá-los. Observamos que muitas crianças tendem a classificar todos os animais pequenos como as minhocas, centopeias e aranhas como insetos. O ciclo do inseto é pautado com o que ela conhece, o que está próximo ao entendimento prévio que ela possui. (LIMA, 2012) Aplicar visivelmente as fases do ciclo da vida de um inseto dentro da aula de Ciências pode trazer à tona os alunos que não tem tanto interesse pela disciplina fazendo assim crescer seu aprendizado e o domínio por novos conceitos.

Para que as crianças aprendam sobre esse grupo de animais é necessário mais que mostrá-los nos livros. É indicado extrapolar as instancias para proporcionar aos alunos experiências que permitam entender os processos científicos de forma clara e significativa. Ao falar dos insetos, percebe-se que os livros didáticos transmitem ao aluno pouca informação e no momento em que mencionam é realizada um modelo em que os colocam parâmetros já

conhecidos, como por exemplo os benefícios das abelhas por sua produção de mel e os outros como o “vilão”, causador de doenças e disseminador de pragas. Quando o foco não é alguma informação conhecida é abordado o lado negativo da maioria dos insetos. (LABINAS, CALLIL, AYOAMA, 2010) Por meio de aulas com maior dinamismo e material, conseguimos mostrar aos alunos, as suas características físicas, o que comem, como se locomovem, como se reproduzem, indicando a importância desse grupo para o meio ambiente.

UM BREVE ESTUDO SOBRE AS FORMIGAS

As formigas são o grupo de insetos mais popular que há no mundo. Pertencente ao Filo artrópodes e membros de uma mesmo família, a formicidae, elas podem ser vistas em toda a parte do mundo, se valendo apenas da exceção de não se encontrar nas regiões polares. Os ancestrais das formigas surgiram há mais de 100 milhões de anos, no período Cretáceo. O Brasil é o país com o maior número de formigas, cerca de 2.000. Várias são conhecidas no nosso dia a dia, como a formiga fantasma, que vivem em nossas residências, na maioria das vezes nos buracos das paredes, rodapés e azulejos e até no preparo de remédios para reumatismo, como misturar uma infusão das formigas saúvas com cachaça e acreditar que a melhora é certa. Os cientistas e estudiosos sobre formigas afirmam que estes são animais com maior amplitude em distribuição do planeta Terra. São reconhecidas pelos cientistas mais de onze mil espécies de formigas, mas admite-se que possa haver o dobro citado. Vivendo em um sistema de colônias, as formigas tem o papel importante de percorrerem boa parte do solo e levam para o seu ninho restos de animais e plantas, misturando todo esses material a ele, no qual escavam, a terra encontrada ali apresentam maior índice de carbono, nitrogênio e fosforo. As formigas tem a habilidade de misturar a terra, percorrendo a maior parte do solo, elas espalham sementes de plantas dentro da floresta e ajudam aduba-lo. Assim, como as minhocas, as formigas ajudam o solo a ficar mais rico ao cavar túneis e remexer a terra fazendo com que o ar da superfície entre em contato com ela. As formigas são em sua maioria carnívoras e se alimentam de outros animais invertebrados vivos ou mortos. Mas também, várias espécies se alimentam de secreções açucaradas expelidas por plantas e animais. Apenas as formigas cortadeiras comem os fungos nos quais são fabricados nas folhas que elas cortam. Assim, as formigas controlam a forma e o tamanho da populações, que por muitas vezes destroem lavouras e também coopera para que não haja nenhum tipo de desequilíbrio ambiental ou mesmo algum tipo de dano. Contudo, para muitos animais, a formiga é fonte de alimentação. Anfíbios, aves, repteis, mamíferos e até mesmo outros insetos se alimentam das formigas. Inclusive, em muitos pratos de nós, seres

humanos, as formigas aparecem. Nos Estados Unidos e na Austrália por exemplo, há uma formiga que é conhecida popularmente com o nome “formiga pote de mel” cuja as operárias tem o abdômen desenvolvido para armazenar o néctar doce que coletam e assim, bem alimentadas, são confundidas com “doces vivos”. Existem pessoas que escavam o solo para encontra-las, para se saborearem da espécie. O nosso país, o Brasil, também tem seu prato a base de formigas são da espécie saúva, mas o prato esta ameaçado pela quantidade de agrotóxicos que as formigas estão expostas, pois podem causar irritações no seres humanos.

A comunicação das formigas é realizada de uma forma bem particular. As formigas espalham substâncias químicas no ar, cada situação é alcançada uma maneira em comunicar com as outras o que está acontecendo. Por isso as formigas andam umas atrás das outras, em uma fila, a que está à frente do grupo esfrega seu abdômen no solo que deixa ali a substância, logo em seguida a formiga que vem atrás identifica e faz como ela para que o restante possa também seguir o caminho.

A dinâmica do formigueiro é organizada e cada formiga sabe exatamente qual tarefa desempenhar, a rainha é a responsável pela reprodução, as operárias fazem todas as tarefas, desde buscar alimentos como cuidar da prole, enquanto os soldados defendem toda a colônia. Fato que chama a atenção dentro do formigueiro é que a maioria das formigas são fêmeas. Quase não existem machos, pois eles nascem pouco antes da época da reprodução e morrem logo depois de acasalar.

Os insetos apresentam o corpo dividido em três regiões: cabeça, tórax e abdômen. As formigas tem o corpo coberto por um revestimento rígido, que se estabelece a cutícula, que é impregnada por uma substancia especial chamada quitina, que há uma fórmula química tão complexa que nem os ácidos conseguem atacar. O revestimento que constitui o exoesqueleto da formiga protege os órgãos internos delas, contra qualquer tipo de dano e/ou perda de umidade e emite para o interior do corpo prolongamentos chamados apódemas, que tem a utilidade de inserção de uma rede muscular cuja fibras estriadas se dispõe em sentido longitudinal. As formigas possuem músculos numerosos e complexos.

METODOLOGIA

Neste trabalho optou-se por uma pesquisa exploratória, dado ao propósito de investigar a concepção de crianças de 5, 7 e 9 anos sobre formigas. A pesquisa busca constatar como crianças de diferentes idades e séries de diferentes escolas públicas da cidade de Ouro Preto –

MG representam esses insetos e falam sobre os mesmos. A opção por essa faixa etária se justifica por considerarmos que as crianças, a partir de 5 anos fazem observações mais acuradas das formigas e pela necessidade de realizar um estudo comparativo das concepções entre as crianças pertencentes à educação infantil e às séries iniciais do fundamental I.

A primeira escola pertence a rede municipal, que atende crianças da educação infantil ao nono ano. Optamos em escolher as crianças de cinco anos nessa escola, a professora regente dessa turma aconselhou que não fosse feita com a turma toda, e sim que elegessem algumas, por ser uma turma muito agitada e grande, composta por vinte e sete crianças. Logo, chegamos a um acordo que dez crianças seriam escolhidas, com o auxilio da professora, já que este número atenderia aos nossos objetivos e satisfaria aos anseios da professora. Após a explicação dos objetivos da pesquisa e realização do trabalho, no refeitório da escola as crianças foram dispostas e a pesquisa foi realizada. Foi entregue as crianças folhas A4 em branco, e solicitado que elas desenhassem uma formiga. Após esse momento, uma a uma, as crianças responderiam questões, de forma oral, relacionadas às formigas, sempre com seu desenhos em mãos.

Em uma escola publica estadual, foi realizado o restante da pesquisa, visando o público de sete e nove anos. A turma com crianças de sete anos, tinha no total vinte alunos, mas no dia da realização foram apenas doze. Foi entregue uma folha de papel em branco, e solicitado que as crianças desenhassem formigas, depois, uma a uma, de forma oral, foram feitas questões sobre o inseto. A turma de nove anos também realizou os desenhos sobre a formiga, mas, responderam as questões em forma de questionário, foram vinte e seis participantes dessa faixa etária. Vale ressaltar que as turmas tinham conhecimento sobre a pesquisa e porque foram escolhidos, antes da realização de cada parte da pesquisa ocorria uma explicação para que eles tivessem esse conhecimento.

ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS DE IDADE

Nos desenhos das crianças com cinco anos não foi possível identificar em todas as representações a forma reconhecível das formigas. Como é possível observar, a maioria das crianças com cinco anos não percebe as formigas de acordo com as características reais desses animais. Apenas duas crianças representaram formigas com o corpo segmentado em três partes, com antenas e pernas. Outros três alunos apresentaram desenhos que lembram outro tipo de animal. Em três representações podemos observar que as crianças dessa idade não têm noção de proporção, pois o corpo aparece disforme. Todas as formigas foram desenhadas sem uma

base, aparecem flutuando no ar, o que pode significar que as crianças dessa idade não têm informações sobre a diversidade de lugares onde as formigas são encontradas.

Quanto ao número de patas os alunos de 5 anos desenharam formigas com três a seis patas, contudo a maioria das formigas representadas têm quatro patas. A crianças desse grupo desenharam patas longas com mais de 2 cm. Apenas 5 crianças desenharam formigas com cabeça. Aliás, na maioria dos desenhos há omissão de cabeça, antenas, olhos, mandíbulas e patas. Nenhum aluno desenhou sua formiga com asas. Apenas duas formigas foram coloridas, uma verde e amarela e outra formiga marrom. A maioria dos alunos afirmou que a cor da formiga era escura como o grafite do lápis preto. As crianças não desenharam rainhas ou operárias e nem formigas de diferentes tamanhos em um mesmo desenho. Três crianças fizeram menção às mandíbulas das formigas e cinco as desenharam com um par de olhos. Apenas duas representou sua formiga com um par de antenas e representou a espécie em grupo. Alguns alunos representaram apenas os formigueiros, sem o desenho das formigas. Em um dos desenhos, a criança representou uma casa e afirmou que era um formigueiro. Quanto à alimentação das formigas, nos desenhos não se vê os alimentos desses insetos. Durante a realização da tarefa, as crianças não fizeram nenhum comentário sobre a importância das formigas. Por outro, em nenhum momento as crianças expressaram medo ao desenhá-las. Os seres humanos foram retratados ao lado das formigas sorrindo. Quatro crianças desenham as formigas com características antropomórficas. Quanto ao ciclo de vida das formigas, nenhuma criança fez menção ao desenvolvimento das mesmas. Em apenas um desenho há a alusão de ser uma formiga mãe e filha.

ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DE 7 ANOS DE IDADE

Em 3 desenhos desse grupo é possível identificar formas reconhecíveis de formigas. A maioria das representações há semelhanças com lagartas ou outros insetos. Contudo, com exceção da figura 32, identificamos animais em todos os desenhos. Em relação à segmentação do corpo 9 crianças representaram as formigas divididas em três partes. Do total dos desenhos oito conseguiu ilustrar a formiga com antenas e 11 com cabeça e patas. Apenas um desenho representa antenas com características morfológicas das formigas – forma de v invertido. Os alunos desenham suas formigas 3 a 10 patas, sendo que 4 crianças representou o inseto com 4 patas. Algumas patas foram desenhadas no abdome. Os olhos foram representados por 8 crianças. Em 4 representações há omissão de olhos. Em relação aos olhos é importante observar que nenhuma criança desse grupo desenhou formigas com olhos compostos. Uma criança

desenhou os olhos com cílios. Quanto a segmentação do corpo, 9 crianças desenharam as formigas com o corpo segmentado. Nenhuma formiga foi desenhada com asas. A maioria das crianças desenhou a cabeça proporcional ao corpo e apenas uma desenhou o abdome protuberante. As crianças não utilizaram lápis de cor e justificaram que a cor da formiga é bem próxima a cor do lápis. Dois alunos desenharam a formiga bem pequena, remetendo às observações desse inseto em casa. Desenhos de rainhas, machos ou a relação das formigas com outros organismos não foi representado. Em apenas um desenho a formiga aparece em grupo. Oito alunos desenharam uma boca nas formigas, o que caracteriza um pensamento antropomórfico. Um aluno desenhou um grupo de formigas enfileiradas entrando no formigueiro. Nenhum desenho representou as formigas se alimentando e carregando folhas ou outros que tais.

Não conseguimos perceber em quais ambientes vivem as formigas pelas representações. Os desenhos não apresentam as formigas como animais perigosos e as crianças afirmaram que elas eram inofensivas, pois eles conseguem exterminá-las com facilidade. Não há representações de ciclos de vida ou metamorfose das formigas.

ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DE 9 ANOS DE IDADE

Nos desenhos das crianças de 9 anos de idade é possível reconhecer as formigas com características morfológicas desse inseto em onze registros. Em quinze representações observamos animais que se assemelham a lagartas ou outros animais. Dezesseis alunos representaram formigas com o corpo segmentado em três partes. Contudo, antenas e patas estão presentes em vinte e dois desenhos. As antenas em v invertido – característica morfológica das formigas não é representada. As crianças desse grupo desenharam formigas com número de patas variando entre três a nove. Quinze crianças desenharam formigas com seis patas. Um aluno representou uma formiga com asas. Alguns desenhos lembram a hierárquica do formigueiro haja vista que as formigas são representadas com coroa e diferentes tamanhos. Em quatro desenhos identificamos mandíbulas. Do total, treze crianças representaram suas formigas com características antropomórficas. Nenhum aluno representou o inseto com olhos compostos, mas um dos desenhos chama a atenção pelo formato da cabeça e disposição dos olhos. Em relação à vida em grupo, dezessete crianças representaram mais de uma formiga, o que remete à compreensão de que esses insetos vivem em colônias. Do total de desenhos analisados, seis representam as formigas em um formigueiro Para este grupo de alunos, a formiga é um ser inofensivo cuja picada causa dor e coceira. Em se tratando da alimentação das

formigas, os desenhos mostram folhas e frutas. Não há presença de ovos nos desenhos ou referência de metamorfoses desses insetos.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS

Um estudo comparativo dos desenhos mostra que, dos 48 desenhos analisados, apenas 14 apresenta formas reconhecíveis de formiga. Nos desenhos de crianças de 5 anos não identificamos formigas, nos desenhos de crianças de 7 anos identificamos 3 formigas e nos desenhos das crianças de 9 anos 11 formigas. Podemos considerar, por esses números que embora haja uma evolução nas concepções das crianças em relação às formigas e suas representações, esse número é pequeno considerando o total de desenhos – menos da metade do número de crianças com 9 anos representa formigas com o corpo segmentado em três partes, cabeça, antenas e 6 patas.

Do total de 48 desenhos podemos observar que 27 crianças – pouco mais da metade desenham outros insetos. Mas, se olharmos atentamente os desenhos veremos que as crianças de 5 anos têm uma tendência a desenhar formas não reconhecíveis de insetos, as crianças de 7 anos começam a apresentar uma concepção mais próxima ao inseto e as crianças de 9 anos, embora não desenhem, em sua maioria, formas reconhecíveis de formigas, desenham insetos. Nenhum aluno desse grupo desenhou algum animal que não fosse inseto.

Em relação ao número de patas, as crianças com 5 anos representam as formigas com quatro a seis patas. Não são representam mandíbulas e apenas dois desenhos mostram as antenas. São vistos desenhos com cabeça em cinco representações e cinco sem cabeça. Nenhum desenho nos apresenta asas e nem formigas em grupos. Já em relação aos alunos de sete anos, são encontrados nove desenhos de animais com o corpo segmentado. Oito crianças desenham antenas e onze crianças fazem cabeça. Quanto ao número de patas, nos são apresentadas a maioria com quatro patas. Três crianças representam seis patas e também três crianças a fazem com oito patas. Houve também um aluno que desenhou dez patas e outro apenas três. O tamanho das formigas nos desenhos variou de tamanho, sendo que foi encontrado duas formigas bem pequena. Todas sem asas. Em apenas um desenho há formigas em grupo. Em oito podemos ver olhos e, em sete desenhos, as antenas. Quanto a características antropomórficas são vistas em oito desenhos. As crianças de nove anos apresentam um maior número de detalhes em seus desenhos. Dezesseis alunos apresentam ilustrações dos insetos com o corpo segmentado e vinte e dois apresentam com antenas e patas. Quanto ao número de patas, quinze alunos as fazem

com seis. Quatro crianças com quatro patas, três com oito, sete com duas patas e um aluno com nove patas e um com três patas. Uma criança desenha sua formiga com mandíbula e um também apresenta com asas. Dos desenhos apresentados, treze alunos nos apresentam características antropomórficas.

Podemos observar que as crianças de idade mais avançada desenham de maneira mais detalhada os insetos, destacando olhos, antenas, patas, pois provavelmente observam esses animais no ambiente doméstico, mas os desenhos, tais quais as crianças de sete anos, representam insetos, não necessariamente formigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos do ensino de ciências nas séries iniciais é alimentar a curiosidade das crianças. Isso significa criar situações para que os alunos possam levantar hipóteses, comparar, identificar, desenhar, observar, medir, falar, ler e escrever ciências, enfim desenvolver habilidades que possibilitem aprender a linguagem científica. Desenvolver metodologias para que as crianças possam aprender ciências requer, necessariamente um ensino que dialogue com o mundo das crianças, que permita o erro, a análise das suas causas, a observação do entorno. Exige que o professor reconheça a expressão das crianças como fundamental para o desenvolvimento das ideias científicas em sala de aula.

Os professores costumam trabalhar o tema animais com as crianças enfocando, na maioria das vezes, animais africanos, distante da realidade delas, animais exóticos ou animais mamíferos, levando-as a uma compreensão generalizada das espécies. Nessas atividades as crianças não são levadas a problematizar a vida dos animais. O conteúdo é apresentado como se a vida dos animais não apresentasse desafios. É muito comum encontrarmos nas salas de aula trabalhos sobre a metamorfose das borboletas, sem a problematização do ciclo de vida desses insetos ou observações desses animais que estão próximos aos alunos. A maioria dos professores não acredita que podem ensinar às crianças a partir da observação de pequenos insetos como as formigas.

Nem todos os seres vivos têm o mesmo modelo de organização, a mesma interação com o ambiente. Cada espécie apresenta comportamento distinto, fruto do processo de adaptação na variedade de ambientes existentes na Terra. Estudar a vida das formigas na escola significa conduzir às crianças à compreensão da diversidade. As crianças podem observar e descrever o

corpo das formigas. Podem discutir a sua forma de reprodução, a sua alimentação. Podem agrupar e classificar esses animais partindo de critérios simples como cor, tamanho, etc. O ensino nessa perspectiva oferece ferramentas para educação científica, para uma educação preocupada com a ecologia, com a formação da autonomia, para o vínculo com a realidade, em um caminho orientado para os interesses da criança e suas potencialidades.

REFERÊNCIAS:

LABINAS, Adriana Mascarette; CALLIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; AOYAMA,Elisa Mitusko. Experiências concretas como recurso para o ensino sobre insetos. Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté (UNITAU) – BRASIL – Vol. 3, N. 1, 2010.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

GT 8 – GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Inovações e Repercussões. Práticas pedagógicas e metodologias que envolvam noções de gênero e das sexualidades em contextos educacionais. Análises críticas que tragam questões contemporâneas das políticas públicas em educação nestas temáticas. Vivências nos processos de construção do conhecimento nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Coordenadores: Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva e Prof. Dr. Marco Antônio Torres

GÊNERO E A ESCOLA: COMO A EXCLUSÃO DO TEMA NO PNE PERPETUA O MACHISMO, HOMOFOBIA, TRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR E SOCIAL.

Ana Carolina Rocha Lisita[154]

Tatiana Fernandez[155]

RESUMO

O presente artigo, pretende esboçar quais seriam as problemáticas envolvidas na retida de "identidade de gênero", "gênero" e "orientação sexual" do Plano Nacional de Educação 2014-2024, do artigo 2, inciso III da lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Articula algumas considerações a respeito do processo de constituição do conceito de identidades de gênero, utilizando como arcabouço teórico algumas pensadoras como Judith Butler, Joan Schott, Jane Flax, Elani Varikas e Guacira Louro. Buscando um diálogo teórico, com as vertentes contrarias ao debate, em sala de aula, sobre gênero, orientação sexual, tendo como foco principal os Projetos de Leis que pedem essa anulação do uso de gênero nas instituições de ensino, como também a propagação da repercussão negativa do uso do conceito de gênero, na sociedade. Proporcionando identificar que com sua retirada, irá trazer consequências negativas na formação individual de cada um, pois a escola é um dos espaços detentores de influência em relação a valores, éticas, e moral no desenvolvimento de uma pessoa, sendo assim, a inserção do tema auxilia em uma política pública para semear um combate ao sexismo, homofobia, machismo, discriminação social, cultural, religiosa, dentre outras.

Palavras-chave: PNE, Gênero, Orientação sexual, Educação, Sociedade.

INTRODUÇÃO

[154] Mestranda no programa de Pós-Graduação em Arte na Universidade de Brasília, graduada em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (2013). Especialista em História Cultural: imaginários, identidades e narrativas, pela Universidade Federal de Goiás (2014). Possui experiencia no campo da docência em artes visuais na educação pública. E-mail: anac.lisita@gmail.com

[155]Professora Adjunta do Instituto de Artes (IdA) na Universidade de Brasília. Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (2015). Mestrado em Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educacaión pelo Instituto Universitário de Postgrado (2005), IUP, Espanha. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias contemporâneas pelo Grupo ARTEDUCA na Universidade de Brasília (2008). Licenciatura em Educação Artística pela Universidade de Brasília, UnB (1988). E-mail: tfernandezster@gmail.com

O presente artigo, pretende esboçar quais seriam as problemáticas envolvidas na retida de “identidade de gênero”, “gênero” e “orientação sexual” do Plano Nacional de Educação 2014-2024, do artigo 2, inciso III da lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Articula algumas considerações a respeito do processo de constituição do conceito de identidades de gênero, utilizando como arcabouço teórico algumas pensadoras como Judith Butler, Joan Schott, Jane Flax, Elani Varikas e Guacira Louro. Buscando um diálogo teórico, com as vertentes contrarias ao debate, em sala de aula, sobre gênero, orientação sexual, tendo como foco principal os Projetos de Leis que pedem essa anulação do uso de gênero nas instituições de ensino, como também a propagação da repercussão negativa do uso do conceito de gênero, na sociedade. Possibilitando identificar as consequências geradas por sua retirada, trazendo implicações negativas na formação individual de cada um, pois a escola é um dos espaços detentores de influência em relação a valores, éticas, e moral no desenvolvimento de uma pessoa, sendo assim, a inserção do tema auxilia em uma política pública para semear um combate ao sexismo, homofobia, machismo, discriminação social, cultural, religiosa, dentre outras.

LEIS, REGULAMENTAÇÃO DA DIRETRIZ A RESPEITO DE GÊNERO NA ESCOLA.

Em 25 de junho de 2014 entrou em vigor a lei 13.005, referente ao novo formato do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, está previsto dentro da Constituição Federal de 1988, dentro do Art. 214, que prevê a organização de um plano nacional de educação que tenha a duração de uma década, no qual tem como objetivo, juntamente com o sistema nacional de educação, elaborar diretrizes, metas e estratégias, assegurando o desenvolvimento e manutenção do ensino incorporadas por meio dos poderes públicos (BRASIL, 2009).

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incumbiu a União em colaboração com os Estados e Municípios a responsabilidade da organização do PNE. No segundo mandato do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi aprovada a Lei 10.172/2001 que gerou o PNE 2001-2010. Foi uma lei importante pois trouxe a responsabilidade total ao Poder Público, tornando-os agentes pela promoção a educação pública do país. A Lei 10.172/2001 foi aprovada com vários vetos presidenciais, anulando diversos subitens que promoviam as ampliações dos recursos financeiros para a Educação, além deste entrave, o plano não continha nenhuma meta, estratégia ou diretrizes que englobasse questões relacionadas a gênero e orientação sexual.

Cardoso e Mendes (2015), apontam que os direitos das mulheres e as políticas de gênero na educação brasileira advém das reivindicações dos movimentos feministas. A política de gênero na educação brasileira, se divide em dois períodos no país. Sendo o primeiro momento durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos de 1996 até 2003, que a agenda de gênero do Brasil era ligada a uma agenda internacional. O segundo momento, ocorreu no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) no período de 2003 a 2010, marcado pela institucionalização das políticas de gênero, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a implantação de políticas educacionais de gênero através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC).

No ano de 2010 estava prevista a construção do documento de reformulação do 2° PNE na Conferência Nacional de Educação156 (CONAE), que ocorreu entre 28 de março à 1 de abril de 2010 na cidade de Brasília.Um ponto importante no CONAE 2010 foi a proposta do Colóquio: Educação e Diversidade sexual, que propunha ações para o debate da Homofobia dentro de sala de aula, desnaturalizando a ideia de pecado, anomalia, difundido pelas religiões cristãs e sociedade numa forma geral. Em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (nº 8.035/10) foi enviado ao Congresso pelo Governo Federal. É interessante pontuar que apesar do debate sobre o dialogo a respeito da violência gerada pela falta de esclarecimentos a respeito de questões voltadas a orientação sexual e identidade de gênero, a temática não foi inserida na proposta lei 8.035/10. O PNE sofreu mais de 3 mil emendas, no período em que esteve em tramitação na Câmara dos Deputados. Em 17 de dezembro de 2013, foi aprovado pelo Senado Federal, porém, foram feitas alterações no texto, retornando para a Câmara dos Deputados, tendo o texto-base aprovado em 28 de maio de 2014 e seguiu para a sanção da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011 -2016) que o sancionou sem vetos. (BRASIL, 2014)

Em novembro de 2014, ocorreu o 2° CONAE, que tinha como tema O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Em seu Documento Final, “constitui importante referencial para o

[156]CONAE, é uma conferência aberta pelo Poder Público, que ocorre a cada 4 anos, reunindo de forma democrática representantes das secretarias e do Ministério da Educação, representantes da Câmara, do Senado, do Conselho Nacional de Educação, entidades e dirigentes estatuais, municipais e federais de educação, além de entidades que atuam direta ou indiretamente na área de Educação, para que todos participem do desenvolvimento da Educação Nacional.

processo de mobilização e o debate permanente entre educadores e entidades da sociedade civil organizada comprometida com a educação, na perspectiva de articular o sistema nacional de educação. ” (Fórum Nacional de Educação157, 2014). Um dos levantamentos da Conferencia de 2014, foi em relação as políticas públicas a respeito dos direitos humanos que propunha ações para uma estruturação do currículo escolar ligada ao

> combate ao racismo, sexismo, homofobia, discriminação social, cultural, religiosa, prática de bullyinge outras formas de discriminação no cotidiano escolar, para o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, orientação sexual, por meio de políticas pedagógicas e de gestão específicas para este fim. (CONAE, 2014, p.25)

A sociedade brasileira vem de um modelo androcêntrico, cristão e eurocêntrico, o resultado dessa junção é uma sociedade com uma religiosidade fervorosa, machista, racista e homofobica. Quando inseriram dentro do artigo 2, referente as diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014/2024, inciso III, que propõe a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero. ” (BRASIL,2014), a ala conservadora estremeceu, achando um absurdo a escola ser responsável por algo tão “pecaminoso” como orientação sexual e identidade de gênero. No documento final do PNE 2014, ocorreu a retida dos termos “gênero”, “orientação sexual” e “identidade de gênero”, modificando o inciso para “III − superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL,2014).

Um dos autores de maior destaque na luta para a derrubada do uso da igualdade de gênero e orientação sexual, foi o deputado Pr. Marcos Feliciano (PSC/SP) membro da bancada evangélica no Congresso Nacional, com seu Projeto de Lei 3236/2015, que propunha a exclusão da “ideologia de gênero” por qualquer meio ou forma na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE).Anterior a está proposição de Lei do Deputado Feliciano, houve a do Eros Bondini do PTB/MG também membro da Bancada Evangélica, sua PL 2731/2015, que apresentava ações corretivas aquelas/aqueles que utilizasse e abordasse da temática de gênero, orientação sexual e suas similaridades em sala de aula, podendo perder o emprego/cargo e no caso das instituições

[157] O Fórum Nacional de Educação(FNE) é um órgão de Estado criado pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae 2010) e instituído no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) que tem como atribuição planejar, organizar e coordenar as edições da Conferência Nacional de Educação. (FNE/Conae, 2014).

de ensino, o repasse de verba seria vetado. Ambos Projetos de Leis foram retirados por seus autores.

Outros PLs, no entanto, estão em processo de tramitação, a maioria é elaborada pelos membros da Bancada Evangélica no Congresso Nacional. A PL 7180/2014 do Deputado Erivelton Santana (PSC/BA), apesar de ser publicada antes do texto final da PNE, é uma PL[158] bastante radical, na qual enfatiza

> que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada, em que cada família cumpre o papel que a própria Constituição lhe outorga de participar na educação dos seus membros. (BRASIL, PL 780/2014)

Outras duas PLs, são voltadas para a Lei 13.005/2014 (PNE), sendo a PL 1859/2015, proposta por 15 deputados, 9 deles pertencente à Bancada Evangélica, que visa o não desenvolvimento de políticas de ensino, currículo escolar, "disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'. " (BRASIL, 2015). A mais recente, é a PL 5487/2016 do também componente da Bancada Evangélica o Professor Victório Galli (PSC/MT), que proíbe o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a distribuição e orientação de materiais didáticos as escolas públicas que tratem sobre à diversidade sexual de crianças e adolescentes.

A PL5487/2016, surge após o MEC, soltar uma nota técnica n° 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, publicada em 17 de agosto de 2015, com objetivo de esclarecimento entorno das temáticas de gênero e orientação sexual, o documento salienta de forma concisa e sensata o conceito de gênero e orientação sexual, explanando sua importância dentro das bases curriculares educacionais como forma de uma conscientização do enfrentamento das discriminações de gênero e orientação sexual tão impregnadas na nossa sociedade, gerando altos índices de violência contra mulheres, homossexuais e transexuais.

Mas, a resistência às propostas que buscam o crescimento de uma sociedade sem preconceitos e discriminações são grandes inclusive no mundo acadêmico. Um artigo escrito na edição 2137, do Jornal Opção, publicada no dia 24 de junho de 2016 de autoria da Professora Sandra Lima de V. Ramos da UFPI, apresenta argumentos conservadores, sem bases

---

[158] Projeto de Lei

intelectuais, apegadas a ideias distorcidas do que se propunha no Plano Nacional de Educação e o Guia Escolar: rede de proteção à infância. Em base ao provérbio “Contra fatos não há argumentos”, a autora afirma que o “grupo de ideólogos” tem o real intuito de “doutrinar as crianças a todas essas práticas sexuais. Não se trata de discutir relações de gênero. Trata-se de erotizar crianças e estimular práticas sexuais das mais diversas ainda na infância. ” (RAMOS, 2016, p. 04). Em um dos subtítulos da matéria, denominado de “Reais intenções”, ela questiona:

> A quem desejam enganar os ideólogos de gênero? E quem eles chamam para defendê-los? Justamente Gramsci, Butler, Marx, Beauvoir? Exatamente os militantes assumidos do ideário de gênero? O que é isso? Confissão ou delação premida? E qual é o prêmio? Destruir a família tradicional ou burguesa, um dos principais alvos marxistas, proclamado no Manifesto Comunista. (RAMOS,2016, p.02)

No artigo chama os autores de 'militantes assumidos' do ideário de gênero, e aponta esse fato como uma confissão dos "ideólogos", partindo de uma base ideológica (CHAUÍ, 2008) em que aqueles que defendem a justiça social e a diversidade na equidade parecem fazer parte de uma organização criminosa. Por outra parte a autora, embasada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)159 que tem como principal objeto servir de marco legal para assegurar os direitos das crianças e adolescentes, incluindo entre esses direitos o da liberdade de opinião e expressão, assinala que “desfigurar a identidade da criança com uma teoria de gênero que não tem respaldo científico é atentar contra a Humanidade. É por em risco a saúde mental das pessoas”. (RAMOS, 2016, p. 4). Nesse argumento a autora assume que as crianças já possuem uma figura identitária dada pelo sexo que vai ser desfigurada, e insinua que se propõe levar na escola uma 'teoria de gênero' que não foi provada em laboratório e por isso representa um perigo para a saúde mental.

Assim como nesse caso, os argumentos apresentados contra a inclusão do texto em que se apoia a diversidade étnico-racial e de gênero e orientação sexual, carecem de coerência conceitual ou idearia, o discurso se pauta tão somente em convicções religiosas que não fazem parte da Constituição Brasileira, nem estão respaldadas, parafraseando a mesma autora acima, em discussões científicas. Pelo contrário, as discussões cientificas conduzem a essas propostas. O que não tem respaldo científico hoje é o discurso homofóbico e misógino.

---

[159]ECA, é um regimento criado a partir da lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990 com intuito de uma proteção integral de crianças e adolescentes, através de um conjunto de normas de ordem jurídica se tornando um marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Apesar das muitas vozes que já se declararam contra essa postura conservadora no âmbito acadêmico e cultural, hoje a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla no texto as abordagens sobre as questões de gênero e orientação sexual, e tudo isso no contexto de um retrocesso sistemático dos direitos a nível nacional e internacional. Entretanto, é importante destacar que o Decreto 9.005/2017 publicado no Diário Oficial no dia 15 de março de 2017 pela Presidência da República, no Art. 25, inciso II, incube à Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania a

> Desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos e cidadania nos sistemas de ensino que visem ao respeito à diversidade de gênero e orientação sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável, à superação das situações de vulnerabilidade social e ao combate a todas as formas de discriminação na escola.(BRASIL, 2017, p.6)

Desta forma, apesar da resistência dos setores conservadores na promoção na BNCC de políticas pedagógicas que sejam capazes de promover a desconstrução do discurso homofóbico, racista e misógino, há outras instâncias que promovem abordagens que entendem essa relação entre educação e preocupações sociais como uma questão básica de direitos humanos e estado democrático.

IDENTIDADE DE GÊNERO, NÃO IDEOLOGIA

A concepção de “ideologia de gênero” surgiu durante os debates e discussões acerca da inclusão das questões de gênero e orientação sexual dentro dos Planos de Educação. A ideia que se propagou foi a de que essa inclusão dentro do currículo formal escolar, viria para desmoralizar e desmanchar as famílias brasileiras e incentivar uma “ditadura gayzista” para as crianças. A disseminação do termo foi feita principalmente pela ala conservadora da Igreja Católica e da Igreja Evangélica, além do apoio Cristão, o termo foi slogan para muitos políticos da bancada evangélica como “o deputado do PSC Marco Feliciano, o deputado do PP Jair Bolsonaro e o senador Magno Malta do PR bradando contra a “ideologia de gênero”, que traria a destruição da família e a doutrinação de crianças” (DIP,2016). Além do apoio de políticos e das Igrejas, este termo encontrou conforto na mídia sensacionalista, veículos de comunicação utilizaram a expressão sem nenhum cuidado ou conhecimento devido, reproduzindo de forma errônea o conceito do que estava realmente proposto dentro do PNE.

Primeiramente precisa-se entender as definições e compreensões do que é gênero, e o que vem a ser ideologia, pois ao se utilizar a expressão “ideologia de gênero”, comete-se um equívoco, visto que a junção destes conceitos é divergente.

O termo ideologia, surgiu pela primeira vez em 1801, pelo filosofo francês Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836), foi usada para designar uma elaboração de métodos e teorias das ciências naturais, que pretendia compreender a origem e a criação de ideias (vontade, razão, percepção, memoria, moral, etc.) segundo a observação de indivíduos e suas interações com seu meio.

O termo modificou-se bastante no decorrer do tempo, nos dias atuais o conceito de ideologia é entendido como um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações de normas ou regras que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, sentir (CHAUÍ, 2008), assim por diante. Sendo assim a função da ideologia é provocar um "apagamento" das diferenças sociais, produzindo uma "universalidade imaginaria, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais" (CHAUÍ, 2016, p. 247).

No entanto a ideologia apesar de legitimar as condições sociais de exploração e dominação, não possui um poder absoluto que não possa ser rompido, como por exemplo quando uma classe social percebe sua realidade, organizando-se para dissolver uma ideologia transformando a sociedade, como ocorreu no passado, quando a ideologia burguesa derrubou a ideologia aristocrática. Desta forma com a nomenclatura de ideologia de gênero tentou-se apresentar o movimento como um ideário que oculta a realidade, quando são as questões de gênero que se atacam sob o manto de uma ideologia burguesa conservadora e centrada nos dogmas religiosos.

Vale-se lembrar dos argumentos da teórica Jane Flax (1999) ao explorar a respeito da teoria de gênero no contexto norte americano aponta que, a ascensão dos movimentos feministas gerou transformações em vários cenários sociais, políticos, econômicos, familiares, dentre outros, ocasionando uma instabilidade dentro dos velhos modos de relações sociais, provocando uma ojeriza daqueles que perderam seu lugar de destaque e privilegio, no caso os homens (homens esses, brancos, heterossexuais). De forma análoga, as distorções feitas sobre as questões de gênero dentro da Base Nacional Comum Curricular pela Bancada Evangélica, podemos compreender que esse discurso se pauta no desejo de reprimir as lutas e vitorias já conquistadas pelos grupos "minoritários" levando-os para seu lugar "apropriado".

Mas o que é gênero afinal? Dentro da gramática, gênero é a expressão linguística que se utiliza para classificar certas classes gramaticais, neste contexto, gênero é subdivido em duas categorias, feminino e masculino, assim como na biologia, em que existe os seres do sexo masculino e do sexo feminino, ambos conceitos apontam para um binarismo, em que se utilizam como determinante os aspectos físicos e biológicos do que é ser feminino e ser masculino.

Segundo Joan Scott (1995) a ideia do uso de Gênero inicia-se nos movimentos feministas norte-americanas, que utilizavam a nomenclatura para designar a uma organização social da relação entre os sexos, desta forma "a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder" (Scott, 2012, p.333).

Já Butler (2002) o caracteriza essencialmente como uma substância ou um 'núcleo' preestabelecido, denominado pessoa, desta forma argumenta que ao contrário do que defendiam as teorias feministas, o gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, "mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes" (p. 29).

Baseada na teoria marxista, ao abordar sobre o que vem a ser gênero, Nancy Holmstrom (2014), ressalta que através da divisão sexual do trabalho e os papeis sociais são mantidos pelas relações sociais de poder, e os traços psicológicos determinados pela diferença sexual – se eles existem – são a consequência, mas que a causa, dessas relações sociais, desta forma, para ela somos mulheres em uma determinada sociedade.

Outro ponto relevante que Holmstrom (2014), aborda em seu texto é o fato de que a partir da teoria marxista aplicada a gênero, ocorre quando ao uso genérico da palavra mulher, tanto para designar questões socioculturais quanto biológicas, pois ao falarmos MULHER, temos que pensar, que mulher é essa? Qual seu lugar de fala? Não podemos simplesmente uniformizar o que é ser mulher, sabendo da existência de diversas formas de ser mulher e as consequências de ser essa mulher. Segundo ela "os interesses práticos de gênero não são compartilhados por todas as mulheres, mas eles coincidem parcialmente como os interesses de classe, (...), raça/etnicidade e pela sexualidade" (pág. 347).

A definição do conceito ainda é bastante conturbada, entretanto, ela vem para fazer uma quebra do sujeito androcêntrico, buscando uma equidade entre as pessoas, na qual a forma como

ela se identifica como sujeito culturalmente, se sobressai aos padrões binários da biologia, no caso, homem e mulher. Gênero, possibilita o não determinismo identitário prescrito na biologia, Simone Beauvoir em sua frase emblemática afirma que "A gente não nasce mulher, torna-se mulher", ou seja, gênero é algo não fixo, como no caso do sexo. Flax (1999), aponta ainda que as relações de gênero não possuem uma essência fixada, ela oscila conforme o tempo e além dele.

O QUE SE PERDE COM A RETIRADA DESSAS DIRETRIZES NA EDUCAÇÃO FORMAL

O debate dentro de sala de aula sobre gênero, orientação sexual é de suma importância, pois é na escola que as crianças e jovens passam maior parte do tempo de sua vida até atingir a idade adulta. A escola tem um papel fundamental, em conjunto com a família, mídia, etc. no processo de educação para essas/esses jovens. É dentro desse ambiente de sociabilidade e formação individual em que são produzidos e reproduzidos os preconceitos e a discriminação, seria hipocrisia dizer que a Escola não tenha um grande papel em relação a valores, éticas, e moral no desenvolvimento de uma pessoa.

Louro (1998) argumenta que é dentro da escola160 que as crianças aprendem e reforçam a dualidade das diferenças, é neste espaço que se inicia o primeiro contato efetivo de formas de segregação social na vida de uma pessoa. É dentro da escola de uma forma normatizada que perpetua com diversas formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, a partir dessas ações é que surge os primeiros padrões de hierarquização entre os meninos e as meninas. Um exemplo bem sutil desta ação é na hora do intervalo os meninos tem direito a utilizarem a quadra esportiva por mais tempo, ou mais vezes na semana, que as meninas, pois dentro dos costumes sociais161 em que vivemos, as meninas são mais tranquilas, dóceis e menos "afobadas" que os garotos.

Assim sendo são nestes espaços educacionais que devemos buscar romper com as atividades perpetuação de estigmas preconceituosos, machistas, homofobicos, etc., é dentro desse ambiente escolar que devemos incluir o debate de gênero para combater a discriminação

---

[160]Louro ao dizer sobre escolas, refere-se ao modelo escolar que herdamos da sociedade ocidental moderna.

[161] Vivemos em um modelo androcêntrico, patriarcal, no qual o homem, branco, heterossexual é sempre visto como alguém superior as mulheres e os demais.

e a violência física e psicológica de gênero contra lésbicas, gays, transexuais e mulheres, desta forma é papel do Estado sim, promover através da educação, o respeito à diversidade para todos e todas.

Portanto quando a Bancada Evangélica, enfatiza em seu discurso que ao se inserir identidade de gênero, diversidade sexual dentro da base curricular nacional fere com os "valores éticos e sociais da família, mas que tivesse sido concebido com o especial propósito de destruir a própria instituição familiar" (PL 859/2015), eles estão infringindo com a diversas legislações, como a Constituição Federal, Art. 3º, define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". O Art. 206, a Carta dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Art 3°, acrescenta aos princípios que devem basear o ensino o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a gestão democrática e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. Sendo assim, quando pedem em prol do não desmantelamento da família, eles estão falando de um tipo de família e excluindo todas as outras famílias que não se enquadram a deles, ditando de forma fascista como a sociedade deve se portar, tendo como base um livro que privilegia o poder masculino, heterossexual.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Gênero, identidade, diferença. ALETRIA –UFMG,

2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/poslit. Acessado em: 05 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação 2010: documento de referência. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/ . Acessado em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação 2014: documento de referência. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia . Acessado em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1988).Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Dá nova redação ao art. 214 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acessado em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Decreto 9.005 de 14 de março de 2017.Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de março de 2017. Disponível em:http://www.in.gov.br/autenticidade.html. Acesso em: 22/04/2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 7180, de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. PL 7180/2014. Brasília, DF, Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1 Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3236, de 07 de outubro de 2015. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que "Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências PL 3236/2015. Brasília, DF, Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876 . Acessado em: 01 abr. 2017

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2731, de 20 de agosto de 2015. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para dispor sobre a proibição do uso da ideologia de gênero na educação nacional.PL 2731/2015. Brasília, DF, Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1672692. Acessado em: 01 abr. 2017

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5487, de 07 de junho de 2016. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. PL 5487/2016. Brasília, DF, Disponível em:http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1859, de 10 de junho de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). PL 1859/2015. Brasília, DF, Disponível em:http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894&ord=1. Acesso em: 01 abr. 2017.

Brasil. Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acessado em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia Escolar: rede de proteção à infância. Brasília:MEC, 2011. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf Acessado em: 23 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais 1° a 4° series: Orientação Sexual. Brasília:MEC, v. 10.2, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038 Acessado em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais 5° a 8° series: Orientação Sexual. Brasília:MEC, v. 10.5, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038 Acessado em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm .Acessado em: 20 abr. 2017.

BUTLER, Judith. Problema de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CARVALHO, Guilherme Paiva; MENDES, Marcília Gomes. Gênero e políticas educacionais no Brasil. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015 – ISSN online 1981-3082

CHAUÍ, Marilene. O que é ideologia. 2° ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. Ideologia e educação. Educação Pesquisa, São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan./ mar. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400. Acessado em: 18 abr. 2017.

DIP, Andréa. Existe "ideologia de gênero? ".Entidade Coletiva: Agência Pública, Brasil, 30 ago. 2016. Disponível em: http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/ . Acessado em: 20 abr. 2017.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE, Heloisa (ORG.) Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro. Rocco, 1991, p. 217 - 250 (tradução Carlos A. de C. Moreno). Disponível em: http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/pos-modernismo-e-politica/ Acessado em: 20 março 2017.

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão de gênero? In: CHABAUD-RYCHET, Danielle...[et al] (ORG.) O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 343-358.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes,1998.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. Não se combate o que não existe. Ideologia de gênero: contra fatos não há argumentos. Jornal Opção, Goiânia, 24 jun. 2016. Disponível em: http://www.jornalopcao.com.br/colunaseblogs/imprensa/naosecombateoquenaoexiste-ideologiadegenerocontrafatosnaohaargumentos69183/ . Acessado em: 19 abr./2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade - V.16.1995.

_____. Os usos e abusos do gênero. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, dez. 2012

GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: DIÁLOGOS ACERCA DE ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DISCENTES

Apolônia de J. Ferreira Silva

Pedagoga (UFV/DPE). Mestra em Educação (UFOP/ Projeto Caleidoscópio).

E-mail: apoloniasilva13@gmail.com.

Marco Antônio Torres

Professor Adjunto II (UFOP/Projeto Caleidoscópio).

E-mail: torresgerais@gmail.com

RESUMO

A pesquisa buscou analisar como os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto têm se apropriado dos assuntos relacionados ao gênero e as sexualidades e os discursos que produzem sobre eles. Para isso, foram utilizados conceitos que circulam no campo dos Estudos de gênero, tais como: matriz heterossexista, heteronormatividade, heterossexualidade compulsória, *performatividade de gênero*, identidade de gênero, identidade sexual, orientação sexual, abjeção, entre outros. De caráter qualitativo, a pesquisa fez um levantamento de outras investigações acadêmicas para que este trabalho pudesse ser realizado. Além disso, foram aplicados 30 (trinta) questionários, bem como foram realizadas 08 (oito) entrevistas com discentes regularmente matriculados/as no segundo, no quarto e no sétimo período da graduação, entre os meses de Maio e Novembro do ano de 2016. Para tal, o argumento utilizado é o de que os estereótipos de gênero, assim como os estereótipos referentes às sexualidades aparecem nas entrevistas, indicando que estes ainda são um desafio no campo educacional. O estudo mostrou que compreender os entendimentos e as práticas que os/as discentes produzem é um passo importante a fim de conhecer e enfrentar a resistência diante de propostas que atinjam o gênero e as sexualidades numa perspectiva menos heteronormativa.

Palavras-chave: Diversidade; Formação inicial; Gênero; Pedagogia; Sexualidades.

INTRODUÇÃO

Enquanto futuros/as professores/as, falar de sexo nem sempre parece ser uma tarefa fácil no que tange às suas práticas educativas. Nesse sentido, considerando que assuntos relativos às

sexualidades passaram a ser ponto de interesse nos anos de 1998, talvez seja possível considerar que, a partir de então, a ação inauguraria, pela primeira vez na história da educação pública brasileira, um verdadeiro chamamento para que os/as professores/as dos diferentes componentes curriculares assumissem, em suas salas de aula, a responsabilidade por uma *orientação sexual* (BRASIL, 1998). O debate acerca do gênero e sexualidade na educação desdobrou-se em muitas outras questões que vão além da noção de educação sexual (LOURO, 2000) exigindo nossa percepção da politização da temática. Atualmente grupos se organizam tanto no combate à heteronormatividade, como na busca por eliminar qualquer debate que envolva gênero na educação. Nessas circunstâncias enfatizamos que as Universidades, nem sempre têm contribuído o suficiente para a formação segura de seus/suas licenciandos/as.

No mais, a problemática deste trabalho acontece no momento em que observamos graduandos/as que possivelmente, podem desconhecer a própria sexualidade e se deparam com conteúdos didáticos abrangentes da área, os quais devem ser trabalhados em sala de aula. Consideramos que a heteronormatividade emerge como uma noção importante para compreender as questões propostas neste estudo. Miskolci (2009) localiza o conceito de heteronormatividade no trabalho de Michael Warner, em 1991, o qual indicava estudos referentes as questões da sexualidade discutidas por Michel Foucault, especificamente nas análises discursivas relacionadas à família, reprodução e heterossexualidade. Warner, Judith Butler, entre muitos/as autores/as elaboraram análises sociais retomando Michel Foucault, especificando a sexualidade como um dispositivo de poder como forma de regulação social. Dos livros didáticos até os saberes e fazeres em sala de aula encontramos produzida uma inteligibilidade cultural acerca dos corpos que definem gênero e sexualidade nos registro do machismo e da homofobia. No mais, a existência de corpos nos limites das definições de homem e mulher é tomada na comunidade escolar como perigosa aos valores morais, pois indicam uma sexualidade que não ganha inteligibilidade nos discursos heteronormativos.

Sendo assim, é importante esclarecer que, esta pesquisa tem como propósito analisar a maneira com a qual, graduandos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto pensam os assuntos relacionados ao gênero e as sexualidades e os discursos que produzem sobre eles. Nesse sentido, para que isso se tornasse possível, tentamos elaborar um projeto capaz de pensar os saberes e fazeres dos/das estudantes como o nosso objeto de investigação.

Talvez seja necessário esclarecer inicialmente que ao focar as sexualidades, estamos nos referindo à diversidade sexual, a qual se difere do pensamento na maioria das vezes mais compreendido pelos/as discentes, associando- as apenas à educação sexual. Nesse sentido, estudiosos/as como Judith Butler (2003); Guacira Louro (1995; 2000; 2013), Guacira Louro *et al.* (2001); Leandro Colling (2007), Richard Miskolci (2009), entre outros/as, contribuirão fortemente com a discussão e aprofundamento do conteúdo.

As discussões acadêmicas a partir e ao redor dos movimentos sociais da década de 1960, como o movimento feminista; o movimento homossexual, datado e contextualizado junto ao movimento de liberação sexual; o contemporâneo movimento LGBT, posterior a década de 1980 e articulado mais efetivamente nos anos de 2010, bem como os seus desdobramentos, buscavam políticas identitárias (FURLANI, 2003; MEYER, 2003 e LOURO, *et al*, 2003).

Neste segmento, no instante em que determinados sujeitos e/ou grupos sociais se reconhecem ou não em meio aos outros, os processos de construção, desconstrução e reconstrução das identidades, se tornam presentes. “As identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 2013, p. 31). São organizadas por relações sociais que permitem as identificações e diferenciações. Com isso, é necessário entender que a caracterização do conceito das identidades ocorre sempre por meio das diferenças. Nesse sentido, de acordo com Kathryn Woodward (2003), os/as outros/as acabam por adotarem marcas de inferioridades ou superioridades sociais na medida em que deixam de estar na mesma posição que a nossa. “A identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação” (RUTHERFORD, 1990 apud WOODWARD, 2003, p. 19).

Sendo assim, é possível afirmar que as identidades coletivas, surgem mediante o processo de identificação dos sujeitos, aproximando-os e permitindo que juntos militem por alguma causa em especial. Como exemplo, há grupos organizados que se engajam em lutas a favor de sujeitos culturalmente considerados desfavorecidos como é o caso da mulher, do/da negro/a, do/da homossexual, dos/das operários/as, dos/das estudantes, entre outros, a fim de alcançar visibilidade por meio do enfrentamento político. “Considero relevante resgatar a importância da criação de uma comunidade que compartilha carências para a construção de qualquer movimento social” (FACCHINI, 2005. p. 28).

Dito isso, Michel Foucault, contribui de maneira pertinente ao trabalhar a formulação do conceito que ele denomina como poder associando-o a produção das identidades individuais e coletivas, uma vez que para a construção das identidades pessoais, é necessário estabelecer relações com outros sujeitos. Para ele, é por meio dessas relações socialmente construídas, que o poder se institui. Seja concebido mediante os corpos, nas disciplinas, ou até mesmo pela dominação, o poder se relaciona com diversos hábitos presentes na sociedade.

Vale destacar que para o autor, as relações de poder não acontecem apenas como um mecanismo coercitivo envolvendo uma macroestrutura e uma microestrutura, mas são determinadas por *microrelações* que atravessam toda a sociedade, perpassando as famílias, a escola, a igreja, ou até mesmo entre os muros da Universidade. O poder é capaz de movimentar pequenas relações, se apropriando de mínimas fendas para aparecer. Desde as conversas com os/as colegas de curso, com os/as professores/as ou com a direção, o poder se encontra imbricado nas relações sociais estabelecidas, podendo ser encontrado em todas as partes, não se limitando a uma única instituição. Segundo Foucault, o poder é capaz de auxiliar no processo de subjetivação, enfocando o que podemos/precisamos ou não fazer, concomitantemente atua nas identidades que para ele seriam disfarces que somos obrigados/as a usar unicamente para atender um dado regulamento.

Sendo assim, considerando a *disciplina* como um exercício de poder, tanto a instituição escolar, assim como a igreja, além de outras instâncias, se destacam na intenção de moldar o comportamento dos indivíduos, a fim de torna-los respeitáveis dentro das normas estabelecidas. Partindo desse pensamento, ao ampliar os seus estudos relacionados aos processos de subjetivação presentes na sociedade, o autor destacou como *biopoder*, "(...) o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais *(sic)* vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia de poder" (FOUCAULT, 2008, p. 3). Ou seja, para ele, o *biopoder* seria um mecanismo capaz de constituir discursivamente os sujeitos, subjugar os corpos e controlar as populações.

Nessa perspectiva, muitas vezes encontramos pessoas capazes de abrir mão dos desejos e vontades unicamente para atender a um modelo social normativo que se enquadre dentro do que é considerado "adequado". Como exemplo, é possível destacar os gays, lésbicas, não binários, etc, sujeitos que podem optar por não se assumirem devido ao receio de não serem bem aceitos na sociedade. Acreditamos ser fundamental destacar que, quando os sujeitos se submetem ao silenciamento e/ou formas de subalternização, acabam por reforçar ainda mais a

dinâmica do controle. Diante do exposto, é legítimo que o enfrentamento da sujeição e do preconceito também ocorra na presença da pluralidade. Nessa conjuntura, é permissível enfocar que o poder seria capaz de atuar diretamente no entendimento do gênero, o qual pode ser compreendido como um conceito analisador das relações sociais.

METODOLOGIA

Depois de demarcar o espaço a ser estudado, procuramos realizar uma pesquisa bibliográfica seguida de uma revisão de literatura, uma vez que ambas, dariam suporte para o desenrolar do trabalho. Consideramos a revisão de literatura importante, já que, por seu intermédio, foi realizada a fundamentação aos temas e aos objetivos propostos. Já a pesquisa bibliográfica permitiu o aprofundamento do referencial teórico para que, então, se realizasse a análise dos dados produzidos.

Nessas circunstâncias, Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989), enfocam a necessidade em se observar e analisar o fenômeno estudado mediante suas relações com o contexto social de forma ampla, buscando assim, possíveis interpretações e explicações, não se submetendo apenas às relações internas. Nesse caso, é possível exemplificar como o gênero e as sexualidades ganharam destaque no cenário nacional do PNE ocasionando divergências em meio a Câmara e ao Senado Federal. Já Claudia Fonseca (1999), destaca que na pesquisa de campo devemos, antes de tudo, entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. Segundo ela, é factível que, em certas situações, as duas partes do processo comunicativo falem exatamente a mesma linguagem, propiciando um entendimento perfeito.

Partindo disso, procuramos adotar uma metodologia de pesquisa qualitativa, considerando que essa escolha pode traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no meio social. A partir daí, o estudo foi desenvolvido por meio de questionários, entrevistas, além do preenchimento de um diário de campo com registros e análises do ambiente de pesquisa e dos sujeitos em questão. Em um primeiro contato com a instituição, foi emitida a declaração para autorização da pesquisa no centro, documento autorizado previamente para que, a partir daí, pudesse ser submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Ouro Preto; parte das exigências atribuídas ao mesmo como consta na resolução de nº 196/1996. Após a sua devida aprovação, foram aplicados 30 (trinta) questionários com o intuito de melhor conhecer os/as alunos/as investigados/as e, com isso, fazer uma breve análise do perfil de cada um/uma. Também foi emitido o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, para que os sujeitos envolvidos nas entrevistas pudessem conhecer melhor a investigação, bem como os seus devidos direitos.

Tanto os questionários como as 8 (oito) entrevistas realizadas, foram dirigidas as/aos alunos/as com a intenção de apreender o discurso de gênero e sexualidades que diz de LGBT e de não binários e outros que possam se constituir em formas de vidas que articulem a identidade de gênero e a orientação sexual de modos que ainda não conhecemos.

A aplicação dos questionários foi realizada em um horário estabelecido em comum acordo com os/as participantes, ocorrendo nos meses de Maio e Novembro de 2016. Foi possível observar os primeiros perfis que aos poucos surgiam como objeto da pesquisa. Apontamentos voltados para dados pessoais, escolarização dos pais, dados familiares, dados sobre a formação e possível atuação profissional dos/das entrevistados/as e outros referentes ao gênero e as sexualidades permitiram que fôssemos adentrando ao universo pesquisado.Todas as entrevistas foram realizadas fora do horário das aulas e nas dependências da própria instituição, com a duração de aproximadamente 55 (cinquenta e cinco) minutos cada uma.

O trabalho foi desenvolvido no Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS, localizado na cidade de Mariana/MG onde o curso de Licenciatura em Pedagogia é ministrado por meio da Universidade Federal de Ouro Preto. Foram produzidas entrevistas com alunos/as de ambos os sexos, com idades aproximadas entre 21 (vinte e um) e 58 (cinquenta e oito) anos. Todos/as os/as estudantes se apresentavam matriculados/as em três turmas diferentes, sendo elas: o segundo, o quarto e o sétimo período do curso. A escolha de turmas em distintos níveis de ensino se deu pelo fato de acreditarmos que a pluralidade das classes, permitiria uma maior interação com os/as licenciandos/as, além da possibilidade de analisarmos como estaria a inserção desses/as estudantes em meio aos diálogos produzidos no universo acadêmico, em se tratando dos estudos de gênero e das sexualidades. Todo o material produzido nos questionários, assim como as entrevistas gravadas mediante recurso digital, foram guardados e depois de cinco anos serão destruídos, lembrando sempre que o uso desses documentos será restritamente para fins acadêmicos, o que foi enfatizado na declaração do uso e destinação do material e dos dados produzidos e dos resultados.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Enquanto educadores, a pesquisa a qual nos propusemos a realizar, favoreceu para que nós pudéssemos repensar os nossos próprios entendimentos e práticas docentes, questionando e refletindo acerca do nosso papel na condição de mediadores do conhecimento.

Nesse sentido, com a intenção de analisarmos como os/as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto pensam os discursos relacionados ao gênero e as sexualidades, procuramos tornar os saberes e fazeres docentes, o objeto o qual nos acompanharia até essas últimas linhas.

De acordo com os referenciais teóricos com os quais trabalhamos como é o caso de Guacira Louro, Judith Butler e Michel Foucault, por exemplo, pudemos notar que é por meio das relações sociais que os discursos são controlados, sendo capazes de demarcar onde e quem pode proferir determinada fala com legitimidade, resultando assim, na produção de verdades. Dessa maneira, os sujeitos são capazes de se organizar e são rodeados/as por estratégias de poder. No que diz respeito ao sexo e as sexualidades, por exemplo, as discussões podem surgir, ora no âmbito escolar, em casa ou na rua, contudo, é o modo que são operacionalizadas e/ou articuladas que indica a problemática que a formação da Pedagogia deva enfrentar. Seja com amigos/as, com a própria família ou por meio de veículos ou agências midiáticas, conversas formais ou informais, influenciam direta ou indiretamente na constituição do sujeito e de suas identidades, sejam elas sexuais e/ou de gênero. Portanto, caberá ao/a estudante de Licenciatura levar em consideração a grande responsabilidade em pensar o espaço da escola como algo que não possa ser monopolizado por interesses de grupos e/ou movimentos que não reconheçam o direito de LGBT, impedindo-os/as de usufruírem das possibilidades sociais disponibilizadas a todos/as. Competirá ao/a professor/a a incumbência de promover um melhor manuseio da matriz heterossexista, dialogando e/ou reconhecendo a legitimidade das diferenças.

Um dos pontos de grande destaque que este estudo nos possibilitou foi poder demonstrar que, por mais que exista uma disciplina inserida na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOP, ações coletivas ou até mesmo grupos de pesquisa que abordem o diálogo que circula os estudos de gênero dentro da instituição, ainda há uma grande resistência no que diz respeito aos discursos produzidos no ambiente educacional, responsável por graduar os/as futuros/as docentes. Além disso, a possibilidade da disciplina *EDU 351: Gênero e Sexualidade na educação* deixar de ser obrigatória e passar à optativa, devido alterações na grade curricular, nos gerou certo incômodo.

Por outro lado, diante de continuidades existentes entre os contextos formativos, os/as estudantes destacaram que mesmo na contemporaneidade, em determinadas casas, a mulher ainda se torna a responsável pela educação e/ou criação dos/das filhos/as, enquanto o homem teria por responsabilidade o trabalho fora de casa. Tal pensamento deve-se ao fato da figura do homem ainda ser pensado como um ser da cultura, enquanto a mulher, um ser da natureza, sendo a ela delegada compulsoriamente as questões do corpo, do sexo e do desejo, demonstrando assim, a *performatividade de gênero*, uma vez que na produção das subjetividades via os discursos heteronormativos, os corpos e os seus significados são generificados e definidos em uma hierarquia em que a eles cabem certas coisas e não outras. Nesse seguimento, foi possível perceber que o sexo é sim proferido, porém, vale destacar o local considerado adequado para que ele possa ser dialogado de maneira legítima e seja reconhecido como verdade.

A produção de dados mostrou o universo estudantil como um dos principais meios capaz de aproximar a discussão das sexualidades, porém, mesmo diante de um debate mais amplo se comparado há alguns anos, os sujeitos os quais possam se distinguir do meio heteronormativo, ainda são alvos de discriminação e desrespeito. Entretanto, também foi possível identificar mediante as falas dos/das entrevistados/as, a apropriação política do termo “gay”, originário de lutas oriundas do movimento LGBT e Gay, que a nosso ver demonstrou ser um grande feito. Por outro lado, os discursos dos/das alunos/as também mostraram falas cotidianas que, proferidas no meio educacional são capazes de produzir verdades e fortalecer ainda mais a heteronormatividade.

Em se tratando da troca afetuosa de carinhos entre casais gays e lésbicas dentro da UFOP, ficou claro a importância atribuída à ambiência possibilitada por meio da Universidade. Porém, pudemos notar certo incômodo nos/nas entrevistados/as, que em determinados momentos demonstraram preocupação em se mostrarem politicamente corretos/as.

O debate em torno de uma possível “Ideologia de gênero” discutida por meio das mídias, assim como pelas políticas públicas, surgiu como uma ausência significativa, onde os/as entrevistados/as destacaram desconhecer a polêmica, além de não estarem habituados/as a trata-la na sala de aula. Diante disso, curiosamente, o local mais adequado, o qual a “Ideologia de gênero” define para se tratar o sexo, ou seja, na família, foi exatamente o lugar onde os/as estudantes menos identificaram. Outra ausência também evidenciada foram os sujeitos Trans

(Transgêneros, Travestis e Transexuais), que em momento algum foram citados/as pelos/as entrevistados/as demonstrando assim, uma possível negação, bem como a sua invisibilidade.

Mesmo os/as alunos/as pesquisados/as terem demonstrado em sua maioria não possuir nenhuma experiência profissional, ressaltaram a importância em se falar sobre o gênero e as sexualidades nos anos iniciais escolarização, além de demarcarem a presença do poder disciplinar inserida na infância atual.

De maneira geral, o trabalho nos possibilitou a percepção de que, não existe a possibilidade de discutir o gênero e as sexualidades, se não pensarmos também em política. É lá, o local em que esse assunto surge como um pólo de disputa dotado de grande força, uma vez que, é onde se regulamenta quais são os sujeitos válidos para proferi- los. Nesse caso, por exemplo, quando a "Ideologia de gênero" apareceu nas entrevistas associada ao PNE, é possível afirmar que, ocorreu no lugar certo, ou seja, é onde a escola vai tratar como o sujeito válido ou até mesmo normal. Entretanto, talvez o fato dos/das alunos/as não perceberem isso, possa demonstrar muito menos a dificuldade em se trabalhar com o gênero e as sexualidades do que a distância da circunscrição das relações de poder.

No mais, consideramos de extrema importância destacar a nossa presença física inserida diretamente ao espaço da graduação de Licenciatura em Pedagogia a qual pesquisamos. Nesse sentido, por mais que nós consigamos observar precariedades na construção do curso, bem como na elaboração da disciplina responsável por trabalhar o gênero e as sexualidades no ambiente educacional, não podemos deixar de destacar a relevância em estarmos diretamente ligados a cidade de Mariana, responsável pela produção desses discursos. Além disso, é necessário ressaltar a presença de um grupo estudantil, majoritariamente marcado por sujeitos da região, onde apenas um ou outro se diferenciava.

Também pudemos refletir que, possivelmente, seja uma crença atribuir a Universidade o total comprometimento em conduzir os sujeitos a tratar de assuntos referentes ao sexo e as sexualidades de maneira tranquila. Precisamos considerar elementos como: a origem social, as intuições as quais se institucionalizaram, a religião, as relações com os pares, entre outros, que poderão interferir direta ou indiretamente nas identidades do/da estudante. Nesse caso, nem todos os sujeitos seriam capazes de se apropriar do conhecimento acadêmico somente por meio de uma disciplina, ou até mesmo, porventura, seja ilusão acreditarmos que apenas esse

conhecimento seja capaz de mudar o sujeito. Para que isso ocorra, é necessário um trabalho sobre si mesmo, exigindo também, um reconhecimento próprio.

Em outro momento, pensamos ser importante a seguinte ponderação: Seria realmente possível preparar o indivíduo a fim de exercer a docência? Preparar o sujeito não estaria ligado apenas a uma mera racionalidade técnica de formação profissional? A ideia de formação talvez seja mais ampla do que apenas estar preparado/a para atuar como educador/a. Vale ressaltar que, no momento em que os/as estudantes estão prestes a concluir uma graduação, o conhecimento que circula em meio a Universidade, é apenas um dos saberes que rodeia a história de vida de cada um/uma.

No mais, acreditamos na necessidade em refletir acerca da possibilidade da realização de um trabalho que se torne útil para a sociedade e não apenas fique engavetado a fim de cumprir um protocolo da Pós- graduação. Em nosso estudo, pudemos nos relacionar com pessoas/estudantes que estão sendo produzidos/as para exercer um papel de intelectual em meio à sociedade ao atuarem na formação de outros sujeitos, portanto, o que foi possível notar mediante os discursos foi uma postura ainda tímida e cerceada pela heteronormatividade. Porém, também conseguimos visualizar sujeitos capazes de romper e de atuar em meio a outros discursos, como exemplo, surge a nossa própria figura enquanto pesquisadores.

Dito isso, pudemos notar que a busca por elucidações à questão *"*Como os/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia pensam os discursos envolvendo o gênero e as sexualidades", tendem a ser muito mais expressivas do que se possa imaginar, onde cogita-los, possibilita um emaranhado de alternativas que oportuniza a continuidade desta investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998. 436 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

COLLING, Leandro. **Teoria queer.** Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/TEORIAQUEER.pdf>. Acesso em: 04 de Novembro de 2015.

FACCHINI, Regina. Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301 p.

FOUCAULT, Michel. **Soberania e disciplina.** In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 10, p. 58 – 78. jan/abr. 1999.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual*:* possibilidades didáticas**. In: LOURO, Guacira, et. ali (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: **um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 66- 81.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.2, n.20, p. 101-132, jul/dez. 1995.

_____.**Corpo, escola e identidade.** In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.25, p. 59-75, jul/dez. 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2013. 179 p.

_____. (Org.). **O Corpo educado**: **pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176 p.

MEYER, Dagmar Elizabeth Esterman. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes, et. ali (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 09-23.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. *Sociologias (UFRGS),* v. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acesso em: 12 de Março de 2016.

ROCKEWLL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. 96 p.

RUTHERFORD, Jonathan**. Identity: Community, Culture, Difference**. Universidade de Michigan: Lawrence & Wishart, 1990 apud WOODWARD Kathryn. , **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-72.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP/COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Resolução n° 196/1996 de 10 de Outubro de 1996**. Disponível em: <http://www.comitedeetica.ufop.br/>. Acesso em: 06 de Janeiro de 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença**: **a perspectiva dos estudos culturais**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-72.

HOMOFOBIA E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gabriela Silveira Meireles

UFMG – gabrielasilveirameireles@gmail.com

Gabriel Duarte Faria

UFV – gduartemg@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é debater a questão da homofobia na educação básica por meio de um levantamento de casos já relatados pela mídia sobre violência contra gays, lésbicas, transexuais, travestis e transgêneros nas escolas. A metodologia adotada foi a Análise do Discurso. A proposta é discutir em que medida o modo como se compreende as relações de gênero e a sexualidade interferem na emergência desses casos de violência no contexto escolar, bem como a importância do esclarecimento das questões sobre cidadania e direitos humanos para que atuem na prevenção da homofobia. Esse trabalho busca, assim, traçar possíveis linhas de atuação para a formação de professores no que tange à educação sexual nas escolas. A formação de que tratamos aqui é aquela que se pretende mais humana, mais igualitária e mais justa para com todos/as. Nesse caso, os/as docentes/as são peças fundamentais para a transformação da mentalidade presente nas escolas de educação básica, uma vez que precisam aprender a não valorizar apenas uma cultura ou modo de vida predominantes e sim a valorizar uma visão plural que acabe com os mais diferentes preconceitos, dentre eles o de gênero/sexualidade. Esse tipo de formação em contexto é o que permite a transformação da escola em um local em que os diferentes modos de ser são respeitados e valorizados.

Palavras-Chave: Educação; Homofobia; Gênero; Sexualidade; Formação de Professores

INTRODUÇÃO

A escola tem sido apontada, ainda, como local onde se identifica “um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15). Esse tipo de violência se manifesta no contexto escolar por meio de tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas e verbais. Junqueira (2009, p. 17) define essas práticas como formadoras de uma ‘pedagogia do insulto’, constituída por “piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes”, que produzem tanto um silenciamento em torno das

homossexualidades quanto um processo de dominação simbólica. Em geral, os/as alunos/as são alvo dessas práticas homofóbicas (ex: “o veadinho da escola”) antes mesmo de se identificar como gay, o que pode resultar em constantes agressões durante sua vida escolar.

O presente trabalho indaga em que medida os direitos sexuais e de gênero são respeitados como direitos humanos e sociais, abordando as sexualidades como construções históricas que precisam ser desfeitas, refeitas, reconstruídas, sendo a educação um importante espaço para um reconhecimento positivo da diversidade sexual e do combate à homofobia e ao sexismo, visando a construção de uma cultura de paz nas escolas.

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS

Conforme aponta Furlani (2009, p. 298), “a suposta neutralidade política escolar está sendo definitivamente posta em xeque”. O momento atual aponta para um processo escolar em que todos os níveis estejam minimamente articulados com “políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais” (FURLANI, 2009, p. 298). Isto implica em um debate mais aprofundado acerca dos direitos humanos, de modo a reconhecer que todos pertencemos à espécie humana, independente de sermos “brancos(as) europeus, negros(as) africanos(as), índios(as) tupi-guarani, aborígines australianos, esquimós da Groenlândia etc”. Contudo, durante muito tempo, “ser humano” realmente não foi o único requisito para alguém ter “direito”. Era preciso ser “um tipo” de sujeito e ocupar o privilegiado status hegemônico (FURLANI, 2009).

A partir da segunda metade do século XX, principalmente com a ação dos movimentos sociais, mostrou-se que os mecanismos de desigualdades e injustiças “articulavam-se a múltiplos marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração” (FURLANI, 2009, p. 299). De acordo com estes marcadores, aqueles/as que pertenciam às identidades subordinadas tinham não apenas seu estado de “sujeito de direitos” violado, mas também eram “‘vítimas’ de específicos modos de discriminação, preconceito e violência decorrentes de cada identidade cultural: às mulheres, o sexismo, o machismo e a misoginia; aos gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia; aos negros e às negras, o racismo e o etnocentrismo; aos estrangeiros e aos migrantes, a xenofobia” (FURLANI, 2009, p. 299).

Essa luta pelo acesso aos direitos humanos e pela inclusão social apontou para uma necessidade de revisão conceitual, que engloba o ideal de vivência de uma cidadania plena (FURLANI, 2009). Além do já mencionado conceito de "humano", a compreensão de violência parecia precisar ser "contextualizada à luz das inúmeras formas que ela assume no social" (FURLANI, 2009, p. 300). Uma das formas de garantir a proteção das vítimas desse tipo de violência seria promovendo "a criminalização da violação do direito de preservação da integridade física, moral e mental de cada pessoa" (FURLANI, 2009, p. 300). Isto explica as "recentes investidas, no âmbito legislativo, dos movimentos sociais de mulheres, de gays e lésbicas, de negros, de índios, de portadores de necessidades especiais, dos movimentos ecológicos, dos movimentos em favor das crianças, dos idosos, entre outros" (FURLANI, 2009, p. 300). Assim, o cumprimento dos direitos desses/as cidadãos/cidadãs passa a ser exigido por meio da "aprovação de leis e da punição exemplar daqueles/as que violarem esses direitos" (FURLANI, 2009, p. 300).

Dentre os direitos humanos estão os direitos sexuais, que se baseiam na "inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos" (FURLANI, 2009, p. 302). Sendo a saúde sexual um direito fundamental, então ela é caracterizada como um "direito humano básico". Para assegurar essa saúde sexual, é necessário que os direitos sexuais sejam "reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras" (FURLANI, 2009, p. 302). A saúde sexual passa a ser definida, então, como "o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais" (FURLANI, 2009, p. 302). Com isso, os "direitos sexuais" surgem (e ganham força) num contexto histórico em que se destaca a força do discurso favorável aos "direitos humanos" (FURLANI, 2009). Destaca-se na Declaração dos Direitos Sexuais, aprovada em março de 2014, o primeiro direito sexual – O Direito a igualdade e a não discriminação: "Todos têm o direito de usufruir dos direitos sexuais definidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer".

Do mesmo modo, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, ocorrida em 1994 no Cairo, propõe a "implementação de programas de educação sexual e de saúde sexual e reprodutiva voltadas para a população jovem" (PIROTTA; BARBOZA; PUPO;

CAVZIN; UNBEHAUM, 2007, p. 2). Os documentos advindos desse encontro enfatizavam, dentre outros coisas, a importância da "promoção da equidade de gênero e do combate à violência sexual" (PIROTTA; BARBOZA; PUPO; CAVZIN; UNBEHAUM, 2007, p. 2). No Brasil, as políticas públicas no campo da educação sexual remontam à década de 60, quando acontecem as primeiras reivindicações no país. A partir dos anos 70, "ocorre um avanço nos debates sobre a sexualidade e as condições de vida das mulheres" (PIROTTA; BARBOZA; PUPO; CAVZIN; UNBEHAUM, 2007, p. 3). Já na década de 80, são implementados programas na área da saúde da mulher, bem como programas como o de DST/AIDS e o de Saúde do Adolescente. Somente nos anos 90 é que se pode observar um "incremento nas políticas públicas para os jovens", com foco em ações para o "combate da violência urbana, o desemprego, a prostituição infantil, a violência doméstica e sexual" (PIROTTA; BARBOZA; PUPO; CAVZIN; UNBEHAUM, 2007, p. 4).

Em material didático proposto pelo Ministério da Saúde (2009), são citados alguns dos direitos sexuais, como o "Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições" e o "Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras" (BRASIL, 2009, p. 4). Neles fica explícito tanto uma preocupação em combater a violência que tem por base a discriminação sexual quanto com o respeito à orientação sexual de cada indivíduo. A afirmação de tais direitos coadunam com a necessidade de combater a "discriminação homofóbica sempre que, de modo proposital ou não, houver "lesão a direitos, decorrente da concretização de preconceito diante de estilos de ser e de viver divorciados do heterossexismo" (RIOS, 2009, p. 73). Diante disso, ao atuar no combate às situações discriminatórias e homofóbicas, as escolas devem promover a "afirmação dos direitos básicos de tais indivíduos e grupos", colaborando para a crítica e o enfrentamento ao heterossexismo (RIOS, 2009, p. 79).

GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NAS ESCOLAS

A sexualidade ainda é vista como um tema de difícil abordagem nas escolas. Geralmente o trabalho com essa temática costuma se restringir à definição daquilo que é certo ou errado, adequado ou não. Por isso, a homossexualidade se torna "alvo constante de fiscalização por parte das escolas, das famílias e da sociedade em geral" (FELIPE; GUIZZO, 2004, p. 36). Uma vez que se toma a heterossexualidade como modelo de comportamento, automaticamente a

homossexualidade passa a ser "vista como o 'incorreto' o 'fora do normal'" (p. 36). A produção da heterossexualidade é acompanhada por uma "rejeição da homossexualidade" que se expressa, muitas vezes, por "declarada homofobia" (LOURO, 2000, p. 18). Consentida na escola, a homofobia expressa-se "pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo" (LOURO, 2000, p. 19).

Como aponta Louro (2000, p. 21), "a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos". Sob esse ponto de vista, "o lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância" (LOURO, 2000, p. 21). Uma pesquisa realizada pela UNESCO, em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu uma compreensão do "alcance da homofobia no espaço escolar (nos níveis fundamental e médio)" (JUNQUEIRA, 2009, p. 17). Nessa pesquisa, constatou-se, dentre outras coisas, que os/as alunos/as "não gostariam de ter colegas de classe homossexuais" e que os estudantes masculinos apontaram que "bater em homossexuais" é o menos grave dos seis exemplos de uma lista de ações violentas (ABRAMOVAY apud JUNQUEIRA, 2009, p. 17-18). Outra pesquisa sobre o perfil sociopolítico dos/as participantes da Parada do Orgulho LGBT na cidade do Rio de Janeiro, em 2004, revelou que "a discriminação de caráter homofóbico nas escolas 'assume dimensões de uma epidemia grave quando as vítimas são muito jovens'" e que "nada menos do que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos" já foram vítimas dessa experiência (JUNQUEIRA, 2009, p. 18).

É possível notar que, mesmo a diversidade sexual sendo descrita como importante de ser trabalhada no contexto escolar, ainda há poucas iniciativas no desenvolvimento de temáticas como homofobia e as demais discriminações (por raça, cor, religião, classe, etc) nas escolas. Um exemplo disso é o modo como as diferenças são tratadas nos livros didáticos. Mais ainda, "embora os livros didáticos não façam alusão homofóbica, eles não mencionam pessoas LGBTs (como se simplesmente não existissem), nem apresentam os casais homoafetivos como possibilidade concreta de relação afetiva e conjugal. Ou seja, "não abordar o assunto como algo importante a ser debatido e esclarecido é também uma forma de homofobia" (Caderno Escola sem Homofobia, p. 37).

Junqueira (2009a) acrescenta que pesquisas vêm revelando que, nesse contexto de exclusão e violência escolar, as travestis formam parcela com maior dificuldade de permanência

na escola e de inserção no mercado de trabalho devido ao preconceito e discriminação sistemáticos. Tais preconceitos e discriminações incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas. (JUNQUEIRA, 2009 a, p. 34).

No que se refere especificamente ao Brasil, em 2004, o Governo Federal lançou o "Programa Brasil sem Homofobia", visando à formulação e implementação de políticas integradas, em âmbito nacional, para o enfrentamento desse fenômeno. A premissa desse movimento era de que a democracia não pode abrir mão do pluralismo e de políticas equânimes, sendo, por isso, necessário interromper esse "hábito" de se ser cúmplice ou indiferente à homofobia e em busca de um real exercício de direitos à cidadania de fato (JUNQUEIRA, 2009a, p. 15-16).

A escola, ao fazer uso do argumento de que a homossexualidade é "minoria", como estratégia de ocultamento da sexualidade, acaba por definir que esse assunto somente poderá ser abordado ao se tornar "visível" naquele ambiente, (FELIPE; BELLO, 2009, p. 151). Sendo assim, entende-se que não pode mais ser possível ignorar a homossexualidade, como se esta não existisse, dentro ou fora dos muros da escola. "Tal silenciamento, geralmente baseado na justificativa de que este não é um tema relevante para a Educação Infantil, não contribui para que as crianças tenham uma visão menos preconceituosa da vida, das pessoas e de si mesmas", (FELIPE; BELLO, 2009, p. 151).

Quanto à formação dos educadores para uma nova forma de conviver com a diversidade e abordar a educação sexual junto aos educandos, o que ainda se percebe é a insuficiência de diretrizes e "[...] instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual" (JUNQUEIRA: 2009a, p. 34). Como mostra Borges et al (2011, p. 34), "podemos afirmar a existência de uma lacuna na formação pedagógica em termos de teoria e prática acerca da temática da homofobia". Segundo esses/as autores/as, não há "um plano específico ou ao menos algo como uma determinação refletida e guiada para lidar com as situações que envolvem gênero e sexualidade, tanto em termos de informações interdisciplinares acerca da temática quanto em termos de ações em casos de discriminações" (BORGES et al, 2011, p. 34). O que ocorre é que cada professor/a lida com as situações de acordo com os seus próprios valores, os seus conhecimentos específicos e contextuais.

Em contrapartida, o que se propõe é que se desenvolva na escola "ações em que o leque de possibilidades seja aberto e abrangente em relação à diversidade humana de um modo geral e à diversidade sexual em particular" (MOREIRA; MELO, 2013, p. 8). É preciso também realizar "um trabalho específico em relação aos/às possíveis LGBTs presentes na comunidade escolar, sejam professoras/es e gestoras/es, estudantes, pais e mães ou parentes, funcionárias/os e na comunidade em geral" (Caderno Escola sem Homofobia, p. 37). A escola deve, portanto, se instituir como um local de "informação, discussão de conceitos e estereótipos tragos com relação às diversas expressões da sexualidade, contribuindo desta forma, para a superação do preconceito e o estabelecimento de atitudes positivas às singularidades humanas" (MOREIRA; MELO, 2013, p. 8).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: CASOS DE HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A violência nas escolas não é um fenômeno atual. Conforme aponta Abramovay (2013), as agressões verbais, físicas, a discriminação e o ciberbullying são situações comuns no ambiente educacional e refletem o que a sociedade machista ainda estabelece como norma: o aluno branco, heterossexual e de classe média. Estudos recentes têm apontado graves problemas pelos quais passam aquelas pessoas que sofreram violências na escola (JUNQUEIRA, 2009; BANDEIRA; HUTZ, 2010). Na atualidade, aquilo que se convencionou chamar de bullying "vem se destacando como tema de debates dentro do campo da educação" (GÓIS; SOLIVA, 2011, p. 40). Esse fenômeno se caracteriza por um comportamento repetidamente agressivo com o objetivo de causar danos físicos ou psicológicos em um dado aluno ou grupo de alunos (BANDEIRA; HULTZ, 2010). Para aqueles "alunos cujo comportamento se distancia das expectativas hegemônicas de gênero, essa violência é acentuada por preconceitos construídos em torno da homossexualidade" (GÓIS; SOLIVA, 2011, p. 40).

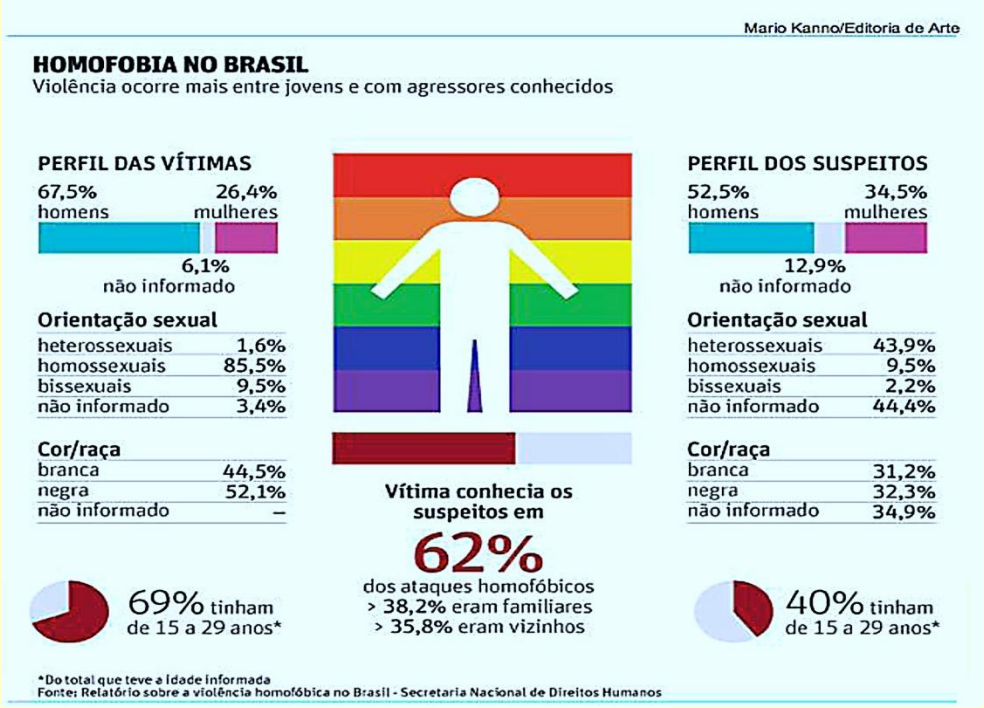
As diversas mídias apresentam cenários preocupantes em relação à violência e as práticas incentivadas pelo preconceito, que, segundo Junqueira apud Borges (2011, p.60), é o "país campeão mundial de assassinatos contra aqueles considerados sexualidades não-hegemônicas, já que a média brasileira é de um assassinato a cada três dias". Quando a situação ocorre dentro das escolas, esses tipos de comportamentos por parte de algumas crianças e adolescentes diante de seus colegas ficou conhecido como bullying, termo em inglês que designa "comportamentos violentos na escola no intuito de intimidar e agredir alunos (as) que não fazem parte de determinado padrão social" (BORGES et al, 2011, p. 23).

Em relação às práticas homofóbicas, ou seja, a violência motivada por orientação sexual de jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), dentre outras, tanto na escola, como nos outros espaços sociais, o termo bulling passa a ser designado "Bulling homofóbico", conforme abordado no Caderno de Boas Políticas e Práticas de Educação em Saúde e HIV (2013). Nesse contexto apresentado, nota-se que, em algumas escolas brasileiras, há presença da violência, injúria e opressão nas relações entre alunos/as e professores/as, sendo que a maior parte das vítimas são pessoas que fogem do padrão heteronormativo, dos padrões ditos normais da sociedade. Todavia, sabe-se que não há fundamento moral ou ético aceitável para qualquer tipo de discriminação dentro das instituições, contudo elas existem. Conforme Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil – Secretaria Nacional de Direitos Humanos (2011), no Brasil, Piauí e Distrito Federal são os Estados que registraram o maior número de denúncias de situações homofóbicas (MONKEN et al, 2014).

Além disso, conforme o Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil (2011), mais de seis mil denúncias de homofobia foram registradas em todo o país. Relata-se que os tipos de violência mais comuns são: a violência psicológica, a discriminação e a violência física. A pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos busca alertar para a gravidade da situação sofrida por toda a população LGBT, necessitando de urgência para lidar com toda essa violência. Ainda apontados nesse documento supracitado, foram denunciados casos de violações ao poder público em vários estados. Em Minas Gerais foram registradas 558 denúncias de homofobia, sendo: Violência Patrimonial: 9, Discriminação: 144, Negligência: 25, Tortura: 4, Violência Física: 98, Violência institucional: 19, Violência Psicológica: 238, Violência Sexual: 21. Tais denúncias foram reportadas ao poder público em 12 cidades de Minas Gerais, totalizando 28 homicídios (MONKEN et al, 2014).

A divulgação do Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil – Secretaria Nacional de Direitos Humanos (2011), foi fundamental para traçar tanto o perfil das vítimas, como também o perfil dos suspeitos de cometer praticas homofóbicas. A maior parte dos suspeitos é conhecida pelas vítimas, sendo 52,5% homens e 40% entre a idade de 15 a 29 anos. Já as vítimas das práticas homofóbicas, são 67,5% homens e 69% jovens entre 15 a 29 anos, em sua grande maioria homossexual. Esses dados podem ser percebidos no quadro a seguir:

Figura 1: Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil



Fonte: Secretaria Nacional dos Direitos Humanos

Alguns relatos de alunos/as e professores/as mostram “o perigo de gozações contra jovens homossexuais virarem agressões físicas” (O GLOBO, 2012). A ONG Arco-Íris, por exemplo, recebe cerca de 15 reclamações por mês de estudantes vítimas de violência nas escolas. O diretor do grupo, Márcio Caetano, destaca que o número de queixas seria bem maior se estes alunos não tivessem medo de sofrer represálias dentro das instituições (O GLOBO, 2012). Muitos se calam porque têm vergonha de dizer o que de fato acontece. Outros tentam conversar com os/as professores/as. Um dos grandes motivos de gozação é quando “o nome de um estudante homossexual aparece na posição 24 da chamada”. Conheci um rapaz que pediu para trocar de número porque não aguentava mais as brincadeiras - conta Caetano (O GLOBO, 2012).

O problema é quando o próprio professor não sabe o que fazer ao presenciar cenas de preconceito. Bruno, de 22 anos, ex-aluno de um colégio estadual de Niterói, diz que se tornou alvo da zombaria dos colegas a partir dos 10 anos:

> Sempre me chamavam de boiolinha e gayzinho. Na hora do recreio, os garotos jogavam em mim bolinhas de papel e giz. No começo, eu reclamava com os

> professores e eles me trocavam de lugar na sala de aula. Mas ficava por isso mesmo, nenhuma outra providência era tomada. Então eu decidi deixar para lá162.

Uma das conseqüências é a exclusão social dos estudantes vítimas de preconceito. Um ex-aluno de um colégio no Leblon, de 22 anos, afirma que "a intolerância dos colegas nos tempos de escola representa uma ferida" (O GLOBO, 2012). A mãe dele diz que o rapaz sofreu com a solidão:

> Ele sempre teve dificuldades de convivência com os meninos, não gostava de jogar futebol, dizia que os colegas eram muito violentos e só falavam bobagens. Só foi entender que era homossexual aos 16 anos. O problema é que o preconceito cria estereótipos para os gays, mas meu filho é um homem que prefere se relacionar com pessoas do mesmo sexo. As agressões psicológicas deveriam ser tratadas com mais seriedade nas escolas163.

Caso semelhante de homofobia na escola foi observado em Bom Princípio, cidade do Vale do Caí, no Rio Grande do Sul, em que um professor que é homossexual, foi xingado e ofendido pelo pai de um aluno que não gostou da nota do filho.

> "O pai, na frente dos meus colegas e na frente de outros pais, usou a seguinte expressão: 'Só pode ter ficado em CPA em português com aquele veado'. Nervoso, começou a xingar, pediu em qual a sala que eu estava que ele queria conversar comigo e aí ele chegou xingando que ele não levaria o boletim pra casa e jogou o boletim na minha cara" (...) "Ele falou várias vezes que na escola não tinha nenhum macho, que ele não levaria esse boletim" (...)"Muito ofendido, muito humilhado, porque, desde que sou professor, desde 2009, eu jamais pensei que isso aconteceria comigo. Até então, nunca fui ofendido por nenhum aluno. Fiquei muito chateado, muito revoltado porque o desprezo, a humilhação, é péssimo, a gente se sente um lixo" (...)"Todos estão chateados revoltados pelo fato que aconteceu, porque a grande maioria dos alunos gosta das minhas aulas, gosta de mim"164

Filhos/as de pais ou mães homossexuais também costumam ser alvo de violência homofóbica nas escolas. Tais alunos/as são vistos como "potencialmente perigosos para as outras crianças, particularmente em escolas religiosas" (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 171-172). A instituição escolar parece ainda não estar preparada para lidar com a diferença e com a diversidade no campo da organização familiar e da sexualidade. Na escola, estudantes que vêm de estruturas familiares não-convencionais geralmente são "submetidos a situações embaraçosas, para não dizer constrangedoras e mesmo aterrorizadoras" (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 172). Alia-se a estes preconceitos o fato de que muitas vezes a família da

---

[162] Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depoimentos-de-jovens-homossexuais-vitimas-de-violencia-nas-escolas-4596624. Acesso em: 28/08/2015.

[163] Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depoimentos-de-jovens-homossexuais-vitimas-de-violencia-nas-escolas-4596624. Acesso em: 28/08/2015.

[164] Disponível em: http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/06/professor-registra-ocorrencia-apos-ser-xingado-por-pai-de-aluno-no-rs.html. Acesso em: 24/08/2015.

criança omite para a escola, por temor de discriminação, que é uma família homoparental (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009). Nestes casos, o risco é que a criança se veja "esmagada entre a destruição identitária decorrente do segredo de suas origens e assédio moral e psicológico derivado da homofobia dirigida a seus pais e mães" (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 172).

Alunos/as relatam, ainda, a ausência de políticas públicas voltadas para travestis, transexuais e transgêneros, ficando as ações a cargo da "sensibilidade de cada gestor". Duas alunas trans contam sobre o preconceito e a violência simbólica sofrida por elas:

> "Este é o meu último ano na escola, mas sei que os muitos trans que virão depois vão sofrer também" (…) "Penso que seria mais justo o Enem disponibilizar a opção para transgêneros já na ficha de inscrição"165.
>
> "Eu não podia frequentar o banheiro, porque eu não era considerada menina para utilizar o feminino e no masculino eu era violentada", relata. A lembrança é de uma escola que não assegurava nenhum de seus direitos, sequer o das necessidades fisiológicas. "Sentia dores atrozes até chegar em casa"166.

Como mostram Góis e Soliva (2011, p. 41), "parte significativa da violência direcionada contra os gays é de natureza física". Tal violência ocorre quando "alguém causa ou tenta causar dano por meio de força física, com algum tipo de arma ou instrumentos que possam causar lesões internas, externas ou ambas" (DAY, 2003, p. 5). Nela, o corpo da vítima é o locus da ação do perpetrador. Trata-se de um tipo de violência comum contra a população gay de grandes centros urbanos, como vem demonstrando os estudos conduzidos por Sérgio Carrara e colaboradores (2003; 2004; 2005) nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Nesses estudos, cerca de 20% dos entrevistados já sofreram ao longo da vida algum tipo de violência física.

Outro tipo de violência que comumente aflige os/as jovens homossexuais é aquela de natureza simbólica ou psicológica. Ela pode ser descrita como "toda ação ou omissão que causa ou objetiva causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa" (DAY, 2003, p. 6). Uma das formas de operacionalizar a violência simbólica é através das "agressões verbais e ameaças de agressão" (GÓIS; SOLIVA, 2011, p. 41). Uma característica marcante desse tipo de violência é a "capacidade que ela possui de, pelo uso da palavra, difundir visões

---

165 Disponível em: http://www.cartanaescola.com.br/single/show/262. Acesso em: 28/08/2015.

166 Disponível em: http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/a-historia-de-luma-nogueira-de-andrade-primeira-travesti-brasileira-a-receber-um-titulo-de-doutora. Acesso em: 28/08/2015.

de mundo, representações e sentimentos negativos que humilham e depreciam um dado indivíduo ou grupo social" (GÓIS; SOLIVA, 2011, p. 41).

Contudo, há a necessidade de se "definir melhor o tipo de violência contra lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e suas diferentes expressões enquanto tipos de crimes e categorias na forma do direito, os quais variam de acordo com diferentes contextos e países" (MARTINS; FERNANDEZ; NASCIMENTO, 2010, p. 6). Nos EUA a violência contra LGBT são conhecidos popularmente como "crimes de ódio", e pode incluir não somente a discriminação por orientação sexual, mas também racial e de gênero entre outras. No Brasil é corrente no movimento homossexual brasileiro a tipificação desse tipo de crime, como "violência homofóbica". Enfim, há diferenças nas formas de apreensão do mesmo fenômeno e de como ele se traduz na forma do direito e na sua tipificação enquanto como crime no EUA e no Brasil. No Brasil não há uma lei tipificando esse tipo de crime no país. Já o crime simbólico "atinge toda uma comunidade e é diferente do crime comum porque funciona como um tipo de violência exemplar" (MARTINS; FERNANDEZ; NASCIMENTO, 2010, p. 6). Enquanto o crime instrumental opera por preconceitos e estereótipos, geralmente a vítima possui uma identidade e refere-se a uma multiplicidade de indivíduos. Nesse sentido ela trabalha a distinção entre "ódio" e "bias" na tentativa de refinar e englobar todos os tipos de violência contra LGBT, mas adverte que a violência transborda as tipificações da lei, por isso propõem a categoria de preconceito sexual, porque conjugam a "predisposição", o "bias" da discriminação com o "ódio" da animosidade contra grupos e segmentos. Nesse sentido a categoria de preconceito sexual pode explicar e englobar os motivos e as razões para a escolha da vítima, tanto para a realização de um crime "simbólico", "homofóbico", quanto de um crime instrumental.

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário "identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia" (JUNQUEIRA, 2009, p. 13). Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também entender que "estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação" (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, "a homofobia adquire nítidos contornos institucionais" (JUNQUEIRA, 2009, p. 16). Embora a afirmação da sequência heteronormativa sexo-gênero-sexualidade esteja presente nos diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Assim, é razoável afirmar que, "na escola, a homofobia produza efeitos sobre todo o alunado" e também sobre os/as docentes e demais profissionais que trabalham nas escolas. O autor discute, ainda, sobre "as potencialidades da diversidade sexual na formação educacional" e "preconiza a problematização da homofobia na escola como meio de proporcionar educação de qualidade" (JUNQUEIRA, 2009, p. 42). Ao criticar os postulados "essencialistas, binários e 'politicamente corretos' produtores de inclusão periférica, sempre vinculada a lógicas de domesticação, normalização e de subalternização", Junqueira (2009) considera indispensável para um novo modelo de cidadania "o reconhecimento da diversidade sexual a partir da ética democrática e dos direitos humanos", bem como a "desestabilização do sexismo, da heteronormatividade e do 'narcisismo das pequenas diferenças'".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível destacar que a homofobia se constitui como apenas uma das formas de preconceito vivenciadas nas escolas. Contudo, dentre todos os tipos de preconceito, a homofobia é a que mais envolve níveis diferentes de violência (física, simbólica ou psicológica). Conforme apontado por alunos/as de diferentes escolas em seus relatos, essa violência não se restringe aos homossexuais, incluindo também lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros. Além disso, muitos/as desses/as estudantes apontam a escola como responsável ou pelo silenciamento ou pela reafirmação da norma heterossexual, somente atuando sobre a homofobia e outros tipos de violência quando estas se tornam graves ou são divulgadas para os pais, para a comunidade escolar ou para a mídia.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Cláudia de Moraes e HUTZ, Cláudio Simon. As implicações do bullying na autoestima de adolescentes. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.14, n.1, Jan./Jun., p. 131-138, 2010.

BORGES, Zulmira Newlands et al. Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, p. 21-38, jan./abr., 2011.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: Lionço, Tatiana. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.

CADERNOS ESCOLA SEM HOMOFOBIA. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf. Acesso em: 29/05/2015.

DAY, Vivian Peres (et al). Violência doméstica e suas diferentes manifestações. Revista de psiquiatria. Rio Grande do Sul, v. 25, suppl. 1, Abr, p. 9-21, 2003.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS SEXUAIS. Publicada em março de 2014. Disponível em: http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf. Acesso em: 22/08/2015.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela Rodrigues (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério (org.) Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/SECAD/UNESCO, 2009.

GÓIS, João Bosco Hora; SOLIVA, Thiago Barcelos. A violência contra gays em ambiente escolar. Revista Espaço Acadêmico. Nº 123 – mensal – agosto, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a.

LOPES, Denilson. “Post-gay, teoria queer e cultura contemporânea”. Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas “Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos”. Brasília, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Marco Antonio Matos; FERNANDEZ, Osvaldo; NASCIMENTO, Érico Silva do. Acerca da violência contra LGBT no Brasil: entre reflexões e tendências. Seminário

Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

MOREIRA, Jefferson da Silva; MELO, Andréa Silene F. A. Homofobia no espaço escolar: reflexões a partir de publicações. III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: Direito, Educação, Gênero, Religião e Direitos Humanos.Universidade do Estado da Bahia. 15 a 17 de maio de 2013.

MONKEN, Eliane Maria Freitas et al. Educação sem homofobia: um olhar para a diversidade, 2014. Disponível em: http://blog.newtonpaiva.br/pos/educacao-sem-homofobia-um-olhar-para-a-diversidade/. Acesso em: 23/08/2015.

O GLOBO. Depoimento de jovens homossexuais vítimas de violência nas escolas, 2012. Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depoimentos-de-jovens-homossexuais-vitimas-de-violencia-nas-escolas-4596624. Acesso em: 20/08/2015.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de. Abram seus livros: o discurso sobre diferença nos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2006.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado; BARBOZA, Renato; PUPO, Lígia Rivero; CAVAZIN, Sylvia; UNBEHAUM, Sandra. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos: avaliação da política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.ecos.org.br/download/artigo_aval_Ed_Sexual_01_julho_2007.pdf. Acesso em: 25/08/2015.

O CORPO NEGRO E FEMININO: QUESTÕES DE RAÇA, GÊNERO E SOCIAIS

Joanna de Ângelis Lima Roberto

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/GPMC- Grupo de Pesquisa em Políticas Publicas, Movimentos Sociais e Culturas.

Eliane Almeida de Souza e Cruz

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/GPMC- Grupo de Pesquisa em Políticas Publicas, Movimentos Sociais e Culturas

RESUMO

Corpo está longe de ser algo apenas biológico, ele pode ser discutido também assentado em aspectos da antropologia social (KOFES,1985, apud Daolio, 2006, p. 21). Ele aprende e é a sociedade que lhe ensina o que é necessário a cada momento histórico, está inserido é moldado para ela. Podemos observar as representações do corpo da mulher, e de cada mulher, em diversos momentos na nossa sociedade. Essa comunicação tem o objetivo pensar os constructos epistêmicos do/sobre o corpo negro feminino (CARDOZO, 2008); (GONZALES, 2008); (SANTOS, 2009), no Brasil, a escravização desses corpos físicos, além de provocar uma violência concreta, se desdobrou na violência simbólica (BOURDIEU, 1989), pois o Brasil tem violado o direito das mulheres negras utilizando-se de seu trabalho e apropriando-se de seus corpos (SANTOS, 2009:278), além de compreender as diferenças educacionais que as mulheres obtiveram, e quais foram direcionada aos homens. As desigualdades vivenciadas, construídas social e historicamente são naturalizadas, sendo assim, as experiências que meninas e meninos vivenciam desde o nascimento perpassando o período de escolarização, influenciam a educação de seus corpos em diversos aspectos se levarmos também em consideração pertencimentos além do gênero como raça/etnia, classe, religião etc., sendo fundamentada muitas vezes no currículo escolar. Assim, podemos perceber que há uma legitimidade de violência ao corpo negro-feminino, no âmbito escolar e seu desdobramento no cotidiano.

Palavras-chave: Corpo- Mulher-Negra- Educação

A definição tautológica de pessoas negras como serviçais é, de fato, um dos artifícios essenciais da ideologia racistas.

(DAVIS, 2016)

Podemos perceber que o discurso da discriminação enfrentado pelas mulheres negras, no Brasil, perpassa pela discriminação no âmbito sexual, através do corpo (objeto de desejo), no âmbito racial (a de cor) e no âmbito social (educação). E por isso vamos dividir esse trabalho em quatro partes: Questões ligadas ao Corpo, Questão Racial, Questão Social e as lutas e a organização e valorização social da mulher através do feminismo.

QUESTÕES SOBRE O CORPO

Corpo está longe de ser algo apenas biológico, ele pode ser discutido também assentado em aspectos da antropologia social, ou seja, "o corpo é expressão da Cultura, portanto, cada cultura vai expressar diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura (KOFES, 1985, apud Daolio, 2006:21). O corpo aprende e apreende, é inserido e moldado na sociedade, que lhe ensina o que é necessário a cada momento histórico.

Podemos observar as representações do corpo da mulher, e de cada mulher, em diversos momentos na nossa sociedade. Como por exemplo, na sociedade escravocrata brasileira, o corpo branco feminino era detentor de uma representação do "lar" e da "maternidade", enquanto o corpo negro feminino referia-se a função laboral na "rua" e "sensualidade". Segundo Angela Davis, em suas críticas e análises sobre a diferença entre o corpo branco e negro, nos Estados Unidos, podemos fazer alusão à função do corpo feminino no Brasil, pois existe a semelhante ideia, tanto lá quanto cá, de que as "mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que as suas irmãs brancas", o corpo era uma propriedade e passivo de uma tripla exploração: como negra escravizada, trabalhadora e mulher. Assim, o "enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras, reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos de escravidão." (DAVIS, 2016:17). Ou seja, do lar como doméstica ou como trabalhadora na rua. Além da propagação que esse corpo negro estaria associado à imagem "... cronicamente promíscua" (Idem, 2016:186)

Logo, o corpo da mulher negra, por longos anos, foi violado, primeiro pela função de produção de outros seres e como acúmulo de capital por parte de seus senhores (Escravidão), depois violado pela discriminação de cor ao se depararem com a procura de casamento que as obrigue a embranquecer-se (Teoria do Embranquecimento) e, finalmente, na atualidade, desprovidas de Direitos Humanos (educação, saúde, moradia, emprego etc.).

São violentadas pelo “supremacismo branco” (NASCIMENTO, In: Cavalleiro, 2001), pela beleza branca, tendo seu corpo e seu cabelo desvalorizados. Como o corpo tem a importância nas culturas negras, o cabelo também tem. São usados e divulgados argumento contra o cabelo crespo, utilizando-o para tirar o Negro do lugar da beleza, pois a beleza ainda está submetida aos padrões eurocêntricos, foi um ideal de beleza constituído socialmente, sob um contexto histórico, político e cultural. Pesquisas da escritora Ayana D. Byrd e da Jornalista Lori L. Tharps (2001, apud, GOMES, 2003), mostram que na maioria das sociedades africanas ocidentais, no inicio do século XV, o cabelo funcionava como condutor de mensagem, ou seja, para o cabelo era parte integrante de um intricado sistema de linguagem. (GOMES, 2003).

O estilo de cabelo utilizado serviria também para identificar características sociais dessa mulher como o estado civil, a religião, a idade, origem geográfica, identidade étnica, riqueza, posição social, onde cada clã tinha seu próprio estilo. Características de mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos demonstrava o padrão estético de mulher com força, prosperidade, poder de multiplicação, tendo a possibilidade de parir filhos saudáveis. A pesquisa sobre as práticas culturais ligadas aos penteados pode ser uma forma instigante de adentrar a cultura negra com os jovens e adolescentes, segundo Gomes (2003).

QUESTÕES RACIAIS

> O Brasil é uma imensa consequência da herança tecnológica, cultural e humana africana. Seres humanos e conhecimento africano foram as chaves para a colonização portuguesa ter sido bem-sucedida. (Henrique Cunha Junior, 2013)

Como educadoras temos observado que atualmente fala-se muito em uma escola para todos, com o objetivo de formar um cidadão autônomo, moral e intelectualmente, mas olvida-se que, para isso, o corpo docente deve ser preparado, não apenas com o currículo a ser ministrado, pois este há muito é monocultural e homogeneizador, em relação à diversidade dxs alunxs, como por exemplo, sabemos que nas escolas as datas comemorativas não valorizam o corpo negro, mas sim dos heróis que são brancos. Em livros didáticos existe uma ausência de referência positiva da pessoa negra, corroborando para sua autoimagem negativa. No dia 20 de Novembro, Dia do Zumbi, líder Negro e da Consciência Negra, não é feriado nacional, apenas seis Estados aderiram ao feriado, são eles: Rio de Janeiro, Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, sendo que, neste último, apesar de haver a Lei Estadual nº 8352,

é facultativo em alguns de seus municípios[167]. Ou seja, o processo de tornar-se negro e a construção da identidade negra, deve passar, necessariamente pela desconstrução das representações negativas, erigidas durante anos, socialmente, por meio da ideologia do "supremacismo branco".

No campo da educação, Roberto (2014) analisa que por melhores que sejam preparados/as os/as docentes, quanto à sua formação acadêmica, eles/elas carregam consigo preconceitos e ideias depreciativas, hierarquizadas entre o corpo branco e negro, reflexos de uma educação que se pode entender os valores próprios da sociedade europeia como sendo valores universais. Notasse que em todas as sociedades há a existência de uma estratificação social, no entanto, na sociedade moderna como nos assinala Todorov (1993) essas estratificações não são imutáveis, um simples vendedor pode virar um presidente, como no caso do Brasil um simples metalúrgico se tornou um presidente, mas isso ocorre porque "as únicas diferenças praticamente indeléveis são as físicas; as que se chamam de 'raça' e as de 'sexo'". Há mudança substancial do ser humano no campo socioeconômica, entretanto, a de raça e de sexo, são imutáveis.

Logo, se as diferenças sociais se suplantam as diferenças físicas, surgem às atitudes que se baseiam no "sincretismo do social e do físico, o racismo e o sexismo. Mas o paralelo logo acaba, já que a situação das mulheres em relação aos homens é infinitamente mais complexa" (TODOROV, 1993:112). Visto que a mulher passa por todo esse processo de construção de identidade na sociedade brasileira, há a compreensão de que as mulheres negras e mestiças estão sujeitas a uma dupla discriminação - de raça e de gênero, e também de classe.

Para trabalhar a categoria Raça, utilizamos Hall (2006), que sintetiza o conceito de raça como uma construção sociológica, de uso das Ciências Sociais e Humanas que auxilia na análise de um sistema social, e não no sentido que lhe é investido pelas Ciências Naturais, ou seja, "raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica" (p.63). A categoria raça, nesse estudo, não é fundamentada nas percepções fenotípicas, como a cor da pele e textura de cabelo.

[167] No ano de 2012 os dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), apontavam para mais de 1000 cidades no Brasil que teriam o feriado do Dia 20 de Novembro. Lista completa das cidades no site da Seppir.

Quanto ao Sexo e ao Gênero, sexo é compreendido como uma marca biológica, e a definição de gênero que nos orienta é edificada por Scott (1990) e foi construída aos pouco e por partes. Ao definir gênero como um elemento constituído pelas relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo a primeira forma de dar significado às relações de poder. (Apud, Paraíso, 1997)

QUESTÕES SOCIAIS: Educação

> (...) Historicamente, as condições de vida, acesso à escola, saúde, lazer, inserção no mercado de trabalho da mulher negra são diferentes das oportunidades oferecidas à mulher branca, homem branco e negro.
>
> (...) as péssimas condições de vida, em que o negro e particularmente a mulher negra estão submetidos, é na sua essência um resultado do comportamento preconceituoso, racista de alguns indivíduos da sociedade e no plano mais geral, a defesa do poder, por determinados segmentos da sociedade que se beneficiam com as diversas desigualdades existentes. (SANTOS, C. "A mulher negra". **Coletivo de Mulheres Negras da Bahia**, ano I, n.2,jul./ago .de 1982: 02).

"Fato importante da história no âmbito social, é que para os homens negros nascidos no início século XX, a escolarização quando ocorria, já era na idade adulta" (ROBERTO, 2014:36). A situação da mulher era diferente, eram encaminhadas a orfanatos, recebendo preparo para trabalhar como empregadas domésticas ou costureiras. Sendo que muitas das vezes, eram adotadas como filhas de criação por famílias ricas, e posteriormente, tornavam -se empregadas domesticas não remuneradas, o que, de certa forma, acabou marcando o espaço da mulher negra no mercado de trabalho, sua situação amenizava o grave problema do desemprego no meio negro na época, conforme a citação do líder negro paulista, Francisco Lucrécio (BARBOSA,1998, p. 37):

> A maior parte das mulheres que arcava com as despesas da família, porque eram importantes na época as empregadas domésticas, principalmente as negras, pois elas sabiam lidar com a cozinha, com a limpeza e elas encontravam emprego mais facilmente que os homens (apud, GONÇALVES & GONÇALVES E SILVA, 2000).

Se estas pesquisas mostram que a presença feminina é maciça na educação, e principalmente, no ensino fundamental, as realizadas por Muller (2008), publicadas em seu livro "A Cor da Escola", ilustram as mulheres como as verdadeiras "construtoras da nação", pois a escola primária brasileira teve papel fundamental na construção da identidade e do sentimento de nação, já que se necessitava dar forma ao povo brasileiro, que era visto como um aglomerado de populações e não como um povo. Muller (2008) afirma inexistir "pesquisas históricas sobre as formas de inserção profissional de mulheres negras em condições de exercer funções intelectuais no mundo do trabalho" (p.41).

Na história da educação brasileira, a presença de negros e mestiços com instrução, sempre foi vista como a exceção que confirmava a regra. O esforço para alcançar profissões de melhor prestígio quase sempre se deparava com a relutância em aceitar que o negro saísse do seu lugar, por conta de uma sociedade que "sedimentou" seu papel de subordinação.

O magistério primário poderia ser composto por homens e mulheres, sem distinção, com o tempo à preferência passou a ser mulheres que cursaram ou não a Escola de Normal, sem distinção de raça ou de condição social. Já na década de 20, do século passado, com as reformas educacionais, os padrões definidos para as professoras primarias passam a ter uma conotação racial e social precisa, deveriam possuir além do diploma da Escola Normal , como o mérito e exibir um biótipo "*saudável*", as regras jamais se referiram às jovens negras. Porém, nas fotografias analisadas na pesquisa de Muller (2008) após estas reformas não se deparou mais com moças negras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação, como se observava em fotos anteriores à reforma.

> A Distinção entre os sexos deve ser analisada com mais vagar. Ela pode ter sido – por vias transversas- a responsável pela representação da professora disseminada em nossa sociedade. Conforme apontou Luzia Margareth Rago (1985, p.90), o ideal de professora é a "mulher honesta, casada, boa mãe, laboriosa, fiel e dessexualizada". Além da formação erudita, das habilidades "inatas" trazidas nos genes – as representações reproduzidas socialmente fundiam os papeis de professora e de mãe, no que tangia ao cuidado com o outro: crianças, adolescentes, e os futuros maridos -, elas deveriam demonstrar honestidade, boa conduta e respeito aos padrões morais da época. (Coelho, 2006: 63.)

LUTA, ORGANIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO SOCIAL DA MULHER ATRAVÉS DO FEMINISMO

> Feminismo é um instrumento teórico que permite dar conta da construção de gênero como fonte de poder e hierarquia que impacta mais negativamente a mulher. (BAIRROS, 95:462)

A necessidade das mulheres negras de se organizarem efetivamente como instituições separadas e de reivindicarem demandas específicas se estabelece em vários períodos. Já nos anos 70, o feminismo brasileiro negro se manifesta na participação nos movimentos dessas mulheres negras com a Igreja Católica, nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), espaços estes que além das discussões relativas ás suas condições subjetivas e reflexivas do cotidiano, ultrapassam, surgem no seu interior às reivindicações por melhorias de infraestrutura social, econômica, política e cultural.

A literatura das intelectuais e ativistas feministas, nos anos 70 e 80, tanto europeia e americana quanto brasileira, não fazem um recorte das questões enfrentadas pelas mulheres negras em suas análises e discussões, esta categoria era desconsiderada nos seus estudos, de marcando o favorecimento das demandas do feminismo "branco" da classe média. A história das mulheres negras brasileiras pode contribuir para o aprofundamento do debate dos estudos feministas sobre a relação raça e gênero a partir da diversidade das experiências das mulheres negras (PONS, 2008).

A contra mão, segundo Gonzales (NASCIMENTO, 2008:38-40), no fim de 1973 e início de 1974, ocorreram encontros na Universidade Cândido Mendes (RJ), que foram significativos para a conscientização e demarcação dos espaços de lutas e discussões contra o racismo brasileiro e os problemas sociais enfrentados pela maioria da comunidade negra. Já nestes encontros houve uma incipiência das discussões interseccionial entre racismo e gênero, visto que já se apontava um machismo existente, não só dos homens brancos, mas também dos negros, dentro e fora dentro do movimento. Assim o feminismo negro apresenta no seu bojo as especificidades calcadas nas experiências históricas comuns destas mulheres – machismo, exclusão social, falte de mercado de trabalho etc., onde;

> A história das mulheres negras brasileiras pode contribuir para o aprofundamento do debate dos estudos feministas sobre a relação raça e gênero a partir da diversidade das experiências das mulheres negras. (CARDOSO, 2008: 7)

A partir dos anos 80, por conta da Abertura Política que o Brasil passou, essas mulheres passaram a ser organizarem em partidos políticos e buscarem novos contornos às suas demandas. Neste bojo social, surgem vários grupos de mulheres negras.

Segundo Santos (2009:277-279) o histórico da organização das mulheres negras, pode ser resumido da seguinte maneira:

1- década de 70 (Reunião de Mulheres negras Aquatume – Reunima, RJ, 1978);

Obs. Á na década de 50, século XX, o Conselho Nacional de Mulheres Negras (18/05/1950).

2- anos 80/90, século passado: políticas públicas – saúde, educação, ações afirmativas, moradia, emprego reparação das comunidades remanescentes de quilombos, discussão sobre a

violência e a segurança pública, dentre outros. Alguns grupos: Luiza Mahin (1980), Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro (1982), Nzinga (1983);

Os anos 80/90, foram ímpares para o fortalecimento do feminismo negro, pois as discriminações anteriormente citadas passam a serem campos de disputas de discussões mais acirradas tanto dentro do movimento feminista quanto no movimento negro.

O início do feminismo europeu e americano foi gestado, especificamente, nas demandas protagonizadas pelas mulheres brancas e de classe média, e desconsideravam a categoria de raça em seus campos de discussões, invizibilizando às demandas que as mulheres negras sofriam.

Algumas mulheres que participaram das lutas revolucionárias contra a Ditadura Militar (1964-1985) retornam ao Brasil e passam a dar um novo impulso para o movimento feminista, contudo, ainda sem estabelecerem um recorte racial neste movimento.

Então, o ano de 1987, no IX Encontro Nacional de Feminista, em Garanhuns (Pernambuco), em 1987, houve por parte das mulheres negras uma rejeição á homogeneização das demandas das mulheres, e não houve uma intersecção entre gênero e raça. As mulheres negras viram que as agendas das feministas brancas e negras eram diferentes e passaram a "enegrecer o feminismo". Os espaços de lutas tomam outros caminhos e as mulheres negras passam a visibilizar suas demandas específicas, com o viés racial e social de exclusão incluído.

Outro espaço de emancipação dessas mulheres negras ocorreu dentro do movimento negro, quando essas mulheres começaram a questionar o papel que a direcionavam a elas como o de participar como cozinheiras, organizadoras de festas ou em secretariaras reuniões, mas nunca como funções centrais dos cargos diretivos das Instituições. Essas mulheres passam a perceber o sexismo/machismo que estava posto no seio do movimento por parte dos homens negros que participavam, corroborando com a mesma visão que a sociedade em geral as encaravam. Os homens negros do movimento criaram obstáculo para seus encontros, como no horário de suas reuniões invadirem e dificultarem. Essas mulheres passaram a constituírem-se em grupos separados do movimento negro e criam seus espaços específicos de discussão, o movimento de mulheres negras.

Nos anos 90, do século passado, as mulheres negras passaram a se constituírem em ONGs, que segundo Santos (2009), buscam o monitoramento e o combate das causas e dos

efeitos das discriminações de raça, gênero classe e sexualidade (lesbofobia e homofobia), intolerância religiosa e cultural, etc. nas várias esferas da sociedade, e nas áreas de políticas públicas. Sobretudo, estas organizações buscam a necessidade de sobrevivência e a recusa em continuar vivenciando processos excludentes e desumanizados que sofreram/sofrem por longos anos.

Por mais que essas ONGs possuam uma diversidade, devido à sua localização regional, à sua orientação política e à sua identidade, elas estão em efetivo combate s causas que as estabeleceram, garantia de Direitos Humanos, e, de seus enfrentamentos e de buscas para as soluções dos problemas que, especificamente, as mulheres negras enfrentam, elas, também, alargam o seu ativismo para outras questões que especificamente envolvam toda população negra, quanto á homofobia, intolerância religiosa e cultural e todas as formas de exclusão que assolem deste país.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O corpo negro feminino durante o processo histórico brasileiro esteve atrelado à subordinação e ao acúmulo de capital por parte de seus/as senhores/a. A discriminação sexual que elas foram submetidas, à função reprodutora de outros seres, violadas de sua condição de ser humano e ao tornando-as objeto. No âmbito racial, esse corpo foi submetido a um cânone de brancura; já no âmbito social o espaço reservado à professoras negras, durante o início do século XX estabelecia critérios de “mulher honesta, laboriosa, dessexualizada, etc”; e numa sociedade racializada, esses padrões são prerrogativas de mulheres brancas. E, finalmente a organização e valorização social da mulher através do feminismo, devido às lutas por demandas por educação, saúde, etc. As mulheres negras, perceberam que reivindicações do feminismo branco não as contemplavam.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

CARDOSO, Cláudia Pons. História das Mulheres Negras e Pensamento Feminista Negro: Algumas Reflexões**.** Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

CAVALLEIRO, E. (org.).**Racismo e Anti-Racismo na Educação : Repensando nossa Escola.**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, W. de N. B. **A Cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém : Editora Unama, 2006.

CUNHA JR, H. Diversidade Etnicocultural e Africanidades. In: **Dez anos da Lei Nº 10639/03: Memórias e perspectivas. Regina de Fátima de Jesus** (et.al.) Fortaleza: Edições UFC, 2013.

DAOLIO, J. Cultura: Educação física e Futebol. 3ª ed. ver.. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, N.L. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação, nº23, Maio/Agosto, 2003, pp.75-85.

GONÇALVES, L.A.O. & GONÇALVES E SILVA, P.B. **Movimento Negro e Educação.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2000. nº 15.

GONZALES, Lélia. Mulher Negra. In NASCIMENTO, Elisa Larkin (org) **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosa e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008

HALL, S. A Identidade cultural na pós-modernidade. 11.ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

MULLER, M.L.R. **A cor da escola: imagens da Primeira Republica.** Cuiabá, MT: Entrelinhas/EdUFMT, 2008. 73

PARAÍSO, M.A. **Gênero na Formação Docente: Campo de silêncio no currículo**. Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Nov.1997. nº 102

ROBERTO, J.A.L. **Educadoras Negras: construções docentes, de raça e de gênero**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014. 105f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS,C. **"A mulher negra"**. Coletivo de Mulheres Negras da Bahia, ano I, n.2, jul/ago. de 1982.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. **ONGs de Mulheres Negras no Brasil**. Soc. e Cult., Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**; tradução Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DIREITOS HUMANOS E A EMERGÊNCIA DE IDENTIDADES POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO.

Aline Silva Oliveira

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

e-mail: silvaalineoliveira16@gmail.com

Marco Antônio Torres

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

e-mail: torresgerais@gmail.com

RESUMO

A pesquisa intitulada Plano Nacional de Educação: direitos humanos e a emergência de identidades políticas na educação analisa o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, o documento-referência da CONAE (Conferência Nacional de Educação - 2014) e os Planos Municipais de Educação de Mariana e Ouro Preto (MG). Nesta análise investigamos como discursos disputam a legitimidade de questões étnico-raciais, de gênero e das sexualidades na elaboração das políticas públicas em educação. Esses discursos constituem sujeitos que buscam ganhar inteligibilidade nas práticas discursivas nas escolas, sendo compreendidos como os Outros sujeitos da educação, conforme analisa Miguel Arroyo. Para isto partimos da noção de Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Norman Fairclough para analisar tanto os documentos citados como um conjunto de referências bibliográficas acerca dos Outros sujeitos da Educação. Pela ADTO o discurso possui três dimensões, a textual, a discursiva e a social. Considerando os discursos como práticas sociais entende-se que eles dizem da possibilidade de identidades coletivas e/ou políticas intervirem nas políticas públicas de Educação. Por fim, analisando a exclusão dos Outros sujeitos do PNE da educação, sendo que constavam no documento da CONAE, consideramos ainda baixa a capacidade da produção de discursos que enfrentem o racismo, o sexismo e a lesbo-homo-bi-transfobia no contexto nacional. Assim, consideramos que o PNE 2014 aponta uma forte tendência excludente na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Gênero; Sexualidades; Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Plano Nacional de Educação: direitos humanos e a emergência de identidades políticas na educação”. Esta propôs, a partir de análises do Plano Nacional de Educação (2014), do documento-referência da CONAE e dos Planos Municipais de Educação de Mariana e Ouro Preto (MG), apresentar como discursos disputam a legitimidade de questões étnico-raciais, de gênero e das sexualidades na elaboração das políticas públicas em educação. Entendemos que tais discursos estão relacionados a grupos e movimentos sociais que permeiam o âmbito educacional e são emergentes nas escolas, por isso, consideramos que em documentos oficiais é de extrema importância abordá-las e pontuar como relevantes no cenário da política educacional.

A pesquisa é relevante para a Educação, pois analisa como determinados grupos tem disputado para articular significados no Plano Nacional de Educação. Consideramos como elementos de determinados discursos religiosos e/ou morais se impõe diante de demandas emergenciais de grupos historicamente estigmatizados, como os do movimento de negros(as), mulheres e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Ainda, este trabalho tem como objetivo exemplificar a constituição de identidades coletivas e/ou políticas nas disputas no contexto educacional. Assim, além dos documentos, utilizamos referências bibliográficas que analisam as temáticas emergentes no campo da educação.

Por meio das análises, nos propusemos a refletir sobre como supostas identidades coletivas e/ou políticas de grupos subalternizados historicamente têm articulado suas demandas no contexto educacional, especificamente pela produção de discursos sobre as questões étnico-raciais, de gênero e das sexualidades. Para compreender as identidades políticas propomos a noção de “outros sujeitos”, elaborada por Miguel Arroyo. Para realizar as análises de discurso, utilizamos, principalmente, a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Norman Fairclough. Entendemos que tanto os documentos analisados como as referências bibliográficas são discursos produzidos nas disputas sociais. Deste modo, apresentamos aspectos relevantes para a reflexão de educadores(as) em relação as questões étnico-raciais e de gênero e sexualidades com base em documentos oficiais de referência nacional e municipal.

OUTROS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO E IDENTIDADES POLÍTICAS

Quando falamos em identidades coletivas e/ou políticas é preciso primeiro conhecer quem são os sujeitos que se afirmam nessas identidades. O sujeito é quem constrói sua identidade pautado na relação com os outros, nos discursos produzidos sobre eles. Nas relações

entre sujeitos e/ou grupos se estabelecem marcadores sociais da diferença que vão permitir aos sujeitos se identificarem com determinados grupos, porém esta identificação e as ações coletivas irão possibilitar que emergem diferentes processos identitários.

> Aqui está a diferença basal entre identidade social e identidade política. A primeira se estabelece como um conjunto de atribuições e referências da pertença grupal e social do indivíduo e a segunda, por sua vez, como um conjunto temporário de significados que delimitam fronteiras na questão dos direitos sociais e, exatamente por isso, ela é experienciada como um NÓS que está sendo impedido por um ELES de realização de suas demandas sociais, portanto como uma relação antagônica. (Prado, 2002, p. 60)

Como isto se relaciona com a noção de outros sujeitos (ARROYO, 2012)? Os "outros sujeitos" são aqueles que foram invisibilizados, destinados a viverem e serem reconhecidos por meio de políticas compensatórias. Aqui discordamos de Arroyo ao classificar tais sujeitos como invisíveis, pois consideramos que se constituem em processos de subalternização. Vejamos como negros(as) são apresentados na maioria dos materiais didáticos de forma depreciativa, ou mesmo como travestis e gays são omitidos nestes materiais. Contudo, a cor e/ou orientação sexual/identidade de gênero como marcadores sociais da diferença não fornecem invisibilidade aos sujeitos, pois ninguém desconhece sua existência. No caso das pessoas afro-descentes aparecem como empregados(as), operários(as), pobres etc. e dificilmente ocupando funções sociais como profissionais da medicina, políticos etc. Já no caso de LGBT temos posta uma interdição a entrada destes como personagens, sendo que estão marcados e visíveis para serem rechaçados, porém ao menor deslize um menino é chamado de viadinho, bichinha, entre outros nomes pejorativos, assim eles não estão invisíveis, mas negados e/ou depreciados. Ainda que tenhamos esta crítica a noção de outros sujeitos, concordamos que não são apenas reconhecidos assim, mas também como "sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias, e de outras práticas de emancipação" (ARROYO, 2012, p.28). Talvez por isto causem tanto incômodo no contexto escolar que apresenta dificuldade no reconhecimento da diferença. Esses grupos, como por exemplo, de mulheres, indígenas, homossexuais, negros, entre diversos outros, emergem na busca de assegurar seus direitos e conquistar outros mais. Eles estão ligados aos movimentos sociais e buscam promover ações coletivas para alcançar um objetivo comum. Todavia, somente com a experienciação de um NÓS que está impedido por um ELES (PRADO, 2002), que possibilitarão que estes grupos deixem um processo de identidade social (aqui definido como coletiva) para uma identidade política. Assim, consideramos que enquanto identidade coletiva tem-se uma menor capacidade discursiva para interferir na produção de textos das políticas educacionais. Aqui temos uma questão, "os

outros" sujeitos da educação, ainda que nomeados, se constituem em identidades políticas capazes de enfrentarem o racismo, o sexismo e a les-trans-homofobia?

Esses "outros sujeitos", por meio das ações coletivas, demonstram resistência, afirmam-se existentes e presentes, reagindo às diversas formas de inferiorização e subordinação imposta a esses grupos. Eles atuam de tal forma e se organizam para legitimar suas lutas, pois, em dados momentos históricos os discursos produzidos pressupunham formas de pensar e legitimar estes sujeitos na sociedade, pois aqui entendemos a dimensão de práticas sociais dos discursos (FAIRCLOUGH, 2001). Sendo assim, a partir de uma classificação com base no pertencimento racial, na cultura, padrão social de vida, orientação sexual e mais tantas outras categorias criadas historicamente, foram se construindo paradigmas de inferiorização e subordinação, enquadrando os "outros sujeitos" nelas e os privando de seus direitos (ARROYO, 2012).

Sendo assim, as identidades políticas podem emergir nas lutas por reconhecimento nas disputas sociais. Elas nomeiam e dão visibilidade aos "outros sujeitos" e suas demandas. Contudo nomear é um risco, pois não contempla a todos os indivíduos e grupos ao mesmo tempo (CORRÊA, 2009), o que nos faz entender que tais identidades ao se cristalizarem podem perder a dinamicidade que caracterizam a mudança social e/ou ao menos a sua direção. Esta cristalização, quando momentânea, pode ser necessária, fixada estrategicamente, porém sua permanência será sempre um risco de novas formas de subalternização.

As identidades, de modo geral, podem ser fixas e reguladas, sendo afirmadas em defesa de direitos e questões emergentes no cotidiano dos sujeitos. Elas são um meio de consentimento e sensibilização de grupos que não tem a mínima noção das dificuldades e lutas sociais empreendidas pelos sujeitos subalternizados nos processos sociais. Elas também definem as diferenças que irão caracterizar o grupo que a legítima. Elas visibilizam as marcas que diferenciam os sujeitos que se encaixam na norma e os que a transgridem.

A partir disso, quando pensamos em identidades políticas, entendemos que elas se "constituem no conjunto do sistema de legitimação da norma e das atribuições sociais" (PRADO; MARTINS; ROCHA, 2009). No caso das questões étnico-raciais e de gênero e sexualidades, elas se apresentam como a forma de nomear os grupos subalternizados na Educação e em outros âmbitos sociais e são uma forma de legitimar o movimento em busca de assegurar os direitos.

DIFERENÇA VERSUS DIVERSIDADE: A QUE O USO DE CADA TERMO NOS REMETE?

Atualmente a noção de diversidade tem sido utilizada como uma panacéia que a tudo explica e a tudo orienta. Porém, até que ponto a capacidade analítica desta noção tem conseguido dialogar com as diferenças do outros sujeitos da Educação? A partir desta necessidade de conhecer e diferenciá-los criticamente buscamos em dicionários de língua materna e em autores como Santos (2016) e Brah (2006) os conceitos sobre o que é diferença e diversidade.

Segundo o dicionário online Michaelis (2017), o significado dos termos diferença e diversidade que mais se aproximam das discussões desenvolvidas nessa pesquisa são:

DI-FE-REN-ÇA sf. 1. Qualidade ou estado de diferente; propriedade ou característica pela qual pessoas ou coisas diferem umas das outras. 2. Falta de igualdade ou semelhança; desigualdade, dessemelhança, distinto. (...) 4. Propriedade ou natureza daquilo que se caracteriza pela variedade; diversidade, disparidade.

DI-VER-SI-DA-DE sf. 1. Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade. 2. Conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade.

Estes significados apresentados acima, apesar de vagos, apontam para a relação entre os termos e para a sutil diferença conceitual que eles têm, e que muitas vezes é ignorada e se faz o uso destes como sinônimos. Santos (2016) chama a atenção para o uso destes termos de forma crítica, pois, quando se fala em diversidade podemos estar generalizando as questões e tratando-as de forma superficial. Além disso, este é um termo amplo, que pode abranger desde as questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidades, de cultura, de religião, entre tantas outras. E este também tem seu conceito atrelado aos estudos da biologia, ou seja, relacionado ao biológico.

Fazer o uso do termo diversidade expõe as questões de forma superficial e desvaloriza-se as diferenças que não são universais. De acordo com Erisvaldo Pereira dos Santos (2016), a diversidade é uma “categoria abstrata, totalizante e universalista”. Como afirmado anteriormente, o termo é amplo e não se pode definir uma questão apenas para pensa-lo criticamente. Contudo, o autor observa que os currículos escolares e documentos de referência para a educação afirmam o uso deste termo, pois este proporciona uma zona de conforto

saudável e não resulta “em atitudes de transformação de relações sociais assimétricas e excludentes da diferença” (SANTOS, 2016; p. 200).

Avtar Brah (2006) afirma que o termo diferença possui diversos significados com base no seu uso em diferentes discursos. Entendemos, assim como esta autora, que conceituar universalmente o termo, o empobreceria, pois, não abrangeria questões relevantes e nem enquadraria todas as diferenças. As diferenças, por serem uma construção social e histórica, demarcam sujeitos e grupos estigmatizando-os, entretanto, é preciso pensar criticamente sobre elas e seus impactos nos segmentos que segregam e nos sujeitos que desvalorizam. Sendo assim, ela propõe quatro maneiras de conceituar a diferença: a diferença como experiência; a diferença como relação social; a diferença como subjetividade; e a diferença como identidade.

A diferença como experiência se baseia nas experiências individuais ou coletivas. A experiência é uma construção cultural e não pode ser pré-determinada, cada indivíduo tem uma experiência única com dado acontecimento ou situação. Para Brah (2006) a experiência é o que forma o sujeito, pois, cada um terá uma maneira de vivenciá-la devido a processos econômicos, políticos e culturais diversos. Na conceituação da diferença como relação social afirma-se que esta “se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais” (BRAH, 2006; p.362) e assim contribui como elemento de produção das identidades políticas de grupos advindos de segmentos desvalorizados da sociedade. Sobre a diferença como subjetividade, a autora chama a atenção para a construção dos sujeitos com base no social e no subjetivo. A subjetividade não é completa, está em constante construção, assim como os sujeitos. Com isso, os processos de formação da subjetividade sofrem influências não só do que se refere ao subjetivo como também do social. Por fim, a diferença como identidade é conceituada como aquela que apresenta características das anteriores em sua formação. Uma identidade seja ela individual ou coletiva possui padrões de coerência, estabilidade e continuidade, estando sempre em processo de construção. (BRAH, 2006).

Sendo assim, a partir das considerações dos autores citados acima e dos significados apresentados, entendemos que diferença e diversidade são termos que dependem do contexto em que são utilizados para serem definidos conceitualmente. Eles não são palavras com significados universais e não devem ser entendidos como sinônimos um do outro. O uso deles deve ser crítico e estimular a constante reflexão quando utilizados.

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

As questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidades possuem histórico de disputas no cenário político internacional e brasileiro. As discussões por mais recentes que sejam, tratam de questões emergentes há anos e que foram invisibilizadas no cenário político, e apenas há pouco tempo ganharam destaque em estudos acadêmicos e nas discussões em busca de assegurar os direitos de segmentos estigmatizados e subalternizados da sociedade. Abaixo apresentamos uma breve narrativa sobre as disputas em âmbito político sobre as questões étnico-raciais e depois sobre as questões de gênero e sexualidades, para ilustrar o caminho percorrido na luta por direitos desses grupos.

Marcos legais e fatores que contribuíram nas conquistas em âmbito educacional com relação às questões étnico-raciais

As discussões étnico-raciais no Brasil têm seu marco no início do século XX com a política de clareamento da nação. Esta consistia em tornar a população brasileira (de maioria negra e mestiça na virada do século) em cem anos em uma população com perfil eurocêntrico, ou seja, formada por pessoas brancas. Para isso, investiram na imigração de europeus com a justificativa de trazer ao país mão de obra qualificada para a industrialização da nação (SCHWARCZ, 1994). Nos anos 1930 intelectuais propunham a anulação da diversidade cultural brasileira em prol de uma unificação cultural que despertasse o sentimento de patriotismo (PINTO, 1999).

Na década de 1980, há um aumento nos estudos acadêmicos sobre as questões étnico-raciais e educação no Brasil. Entre os temas mais discutidos se encontram a representação das minorias em materiais didáticos, a situação dos negros na sociedade, entre outros. Além disso, houve uma sensibilização dos estados brasileiros sobre a abordagem das questões étnico-raciais nos currículos, onde a preocupação central se volta para os negros e povos indígenas. (PINTO, 1999)

De acordo com Pinto (1999), entre as políticas públicas no final do século XX o destaque maior é para os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN’s (1996). No caderno dos temas transversais aborda-se as questões étnico-raciais e educação, “orientando” o trabalho dos professores em relação à temática. Já no início dos anos 2000 o primeiro Plano Nacional de Educação (2001) apresenta um capítulo voltado para a questão da educação indígena.

No início dos anos 2003, foi aprovada a Lei n° 10.639, que inclui no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O tema antes abordado de forma superficial ou não abordado nas escolas se torna obrigatório a partir da legislação. O Prouni (Programa Universidade Para Todos) de 2004 e a política de ações afirmativas nas universidades públicas no Brasil durante os anos 2000, também demonstram um ganho importante para os segmentos desvalorizados nos processos sociais (COELHO,COELHO, 2013; GOMES, JESUS, 2013). E por fim, destacamos a aprovação da Lei n° 12.711/2012 que prevê cotas nas instituições de ensino técnico e superior, contudo, esta lei possui histórico de debate desde os anos 1999, sendo retomada as discussões em 2008 e finalmente aprovada em 2012. Ela não se restringe a atender as demandas apenas dos grupos negros e indígenas, como também de grupos desvalorizados socialmente e que não se enquadram nas categorias citadas anteriormente. (LIMA, 2009)

Percebemos, a partir desse breve panorama histórico, que houve ganhos em relação a direitos no âmbito social e educacional. Mesmo que as ideias do início do século passado representem uma forte concepção contraria as diferenças, percebemos que as mudanças contextuais e as demandas dos grupos desvalorizados fizeram despertar a necessidade de se assegurar legalmente os direitos que antes eram negados a eles. Entretanto, isso ainda caminha a passos vagarosos e muito ainda a de ser feito.

Marcos legais e fatores que contribuíram nas conquistas em âmbito educacional com relação as questões de gênero e sexualidades

As discussões sobre as questões de gênero e sexualidades tem uma articulação importante nos Princípios de Yogyakarta em 2007. Sonia Corrêa (2009) analisa que para se chegar nesta iniciativa, às disputas em âmbito discursivo foram tensas e regadas a ganhos e perdas. Desde 1993, com a organização da Conferência de População e Desenvolvimento no Cairo, o tema sobre as sexualidades começa a ser apontado como emergente. Contudo, até 2004, houve consensos e disputas sobre a abordagem e relevância das questões de gênero e sexualidades em documentos de direitos humanos e entre os países envolvidos no debate. Um ganho é perceber que a ONU (Organização das Nações Unidas) esteve aberta ao diálogo com grupos organizados da sociedade civil e ativistas feministas e LGBTI e não só aos diplomatas e estudiosos da temática.

Voltando-nos sobre as discussões e posicionamentos do Brasil em relação às questões de gênero e sexualidades é interessante destacar os avanços tímidos alcançados a partir de 2001. O país propôs em conferências e encontros internacionais que debatiam, entre outros temas, sobre os direitos sexuais textos sobre a discriminação com base na orientação sexual dos sujeitos (2001, 2004), porém, retirou os textos por causa da pressão externa e falta de apoio de outros países. Em 2003, deu visibilidade para os ativistas trans e intersex e fez menção pela primeira vez em documento as identidades de gênero devido às demandas destes grupos. Entretanto, em dezembro de 2003, na consulta internacional realizada no Rio de Janeiro, para a Conferência em Genebra, o Brasil não teve apoio e retirou o termo do texto. Em 2004, os ativistas e a diplomacia brasileira se voltam para as discussões do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e para o Mercosul afim de ampliar consensos e formar uma rede de apoio acerca das demandas por direitos LGBT (CORRÊA, 2009). Consideramos que os avanços e retrocessos nas discussões brasileiras expostas internacionalmente, prejudicou na organização e elaboração de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero e sexualidades no país.

Os Princípios de Yogyakarta foram motivados a partir desses avanços e retrocessos nas discussões sobre diretos humanos e sexuais. O documento não é composto de definições específicas e sim uma compilação e reinterpretação de

> "definições de direitos humanos fundamentais consagradas em tratados, convenções resoluções e outros textos internacionais sobre os direitos humanos, no sentido de aplica-los a situações de discriminação, estigma e violência experimentadas por pessoas e grupos em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero. (CORRÊA, 2009; p.29)

Os Princípios são referências internacionais para os países signatários na elaboração de políticas públicas. Vários países o apontaram como importante referência para pensar e elaborar políticas sobre os direitos sexuais. Em relação ao Brasil, este também apontou para a importância dos Princípios, contudo em uma pesquisa sobre o uso deles uma mínima parcela dos entrevistados respondeu que conheciam o documento (CORRÊA, 2009).

Entendemos que os Princípios de Yogyakarta são um marco para o pensamento sobre políticas públicas de direitos sexuais e LGBT. Entretanto, as políticas educacionais ainda estão tratando timidamente as questões de gênero e sexualidades nos textos oficiais, assim como nas escolas (JUNQUEIRA, 2010). Compreendemos que as discussões promovidas sobre a temática apresentam os discursos dos dois lados interessados, os ativistas LGBT e os grupos sociais

contra direitos de LGBT e mulheres, definidos pelo senso comum como conservadores. Com isso, os ganhos e perdas continuam e fazem com que as conquistas em âmbito educacional e geral para os grupos LGBT e de mulheres sejam afirmadas vagarosamente ao longo de debates políticos, como análise bibliográfica elaborada por Cláudia Vianna (2015).

O QUE DIZEM OS TEXTOS DOS DOCUMENTOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO?

Durante a pesquisa, nos propomos a analisar quatro documentos públicos oficiais que orientam a Educação em âmbito nacional e municipal. São eles: o documento produzido nas discussões e reuniões da CONAE, o Plano Nacional de Educação regulamentado pela Lei n° 13.005, e os planos municipais de educação dos municípios do estado de Minas Gerais, Mariana e Ouro Preto. Para análise destes, buscamos identificar o número de citações de termos relacionados às questões étnico-raciais e as discussões de gênero e sexualidades em pauta na sociedade civil e emergentes na educação.

Apresentamos abaixo um quadro comparativo entre o Documento-Referência proposto pelo Fórum Nacional de Educação elaborado na II Conferência Nacional de Educação (CONAE), o documento final aprovado pela lei n° 13.005, o PNE 2014-2024 e os Planos Municipais de Educação dos municípios mineiros de Mariana e Ouro Preto.

Palavra-chave	Nº de citações no CONAE	Nº de citações no PNE	N° de citações no PME de Mariana	N° de citações no PME de Ouro Preto
LGBT	6	0	0	0
Étnico Racial/ Igualdade Racial	1/ 3	1/3	5/0	5/0
Gays	1	0	0	0
Lésbicas	2	0	0	0
Bissexuais	1	0	0	0
Transexuais	1	0	0	0
Travestis	1	0	0	0
Negros/Negras	14	4	2	1
Indígenas	20	21	3	8

Quilombolas	14	12	1	15
Sexualidade	1	0	0	0
Povos/População do Campo	6	1	8	8
Povos das águas	10	0	0	0
Povos da floresta	5	0	0	0
Ciganos/Populações itinerantes	3	3	0	6
Pessoas com deficiência	4	12	26	25
Identidade de gênero	4	0	0	0
Orientação sexual	11	1	0	0
Homofobia/ Lesbofobia/ Transfobia	4/ 2/ 2	0/0/0	0/0/0	0/0/0
Racismo/ sexismo	5/3	0/0	0	0
Pobreza/pobre	3/1	0/3	0/2	0/2

Com base nos dados apresentados acima é possível perceber que muitos termos relevantes que tratam de questões emergentes na educação foram cortados do texto final do PNE aprovado pela Lei n° 13.005. Outros, com a mesma relevância foram extremamente citados, dando a entender que a demanda por uma questão é muito mais importante em comparação com outras. Podemos considerar que o documento é um discurso que se constitui em relações sociais e textuais em um processo com outros discursos, podendo ou não compor formações discursivas. Também consideramos o discurso como tridimensional: é um texto, um discurso e uma prática social (Fairclough, 2001).

Quando analisamos a alteração do documento do fórum para a Lei n° 13.005 é flagrante a supressão de determinados termos que estabeleciam interdiscursividade com os discursos dos movimentos sociais. Aqui emerge uma problemática no que tange ao caráter participativo dos processos democráticos defendidos na Educação. Assim elaboramos algumas questões: o que significa esta alteração para o projeto de uma democracia participativa? A que/quem serve esta

alteração? Qual a interdiscursividade que emerge no documento final e qual seu significado para a Educação?

Entendemos que tais alterações textuais são ao mesmo tempo discursivas e práticas sociais que produzem diversos efeitos. Inicialmente estas alterações podem lançar fora conquistas de grupos desclassificados pelo machismo, pelo racismo e pela lesbo-homo-bi-transfobia. Por outro lado, passam a produzir os sujeitos marcados pela desclassificação ou mesmo fora da inteligibilidade discursiva, tentando incapacitar estes a qualquer vinculação moral no sistema educacional, ou seja, produzindo vidas precárias (BUTLER, 2011).

A partir dessa análise inicial, nos confrontamos com os dados dos Planos Municipais de Educação de Mariana e Ouro Preto/ MG. Além da falta de uso de termos, nestes documentos percebemos, por meio do quadro comparativo, que nem mesmo a Lei n° 13.005 ou questões emergentes no âmbito educacional municipal não foram citadas. As questões étnico-raciais e de gênero e sexualidades são pouco apresentadas e/ou apenas não citadas. Esses documentos nos fazem levantar a hipótese de que os atores políticos que os discutiram e aprovaram mantiveram os interesses sem levar em conta a realidade emergente no contexto educacional. Isto nos dá a hipótese de que na educação ainda temos a atuação de uma identidade coletiva incapaz de derrubar a hegemonia de um discurso racista, sexista e les-trans-bi-homofóbico. O que essa tabela nos apresenta é um escalonamento do que para um determinado grupo restrito é importante. Contudo, marginalizam outras questões que permeiam as instituições escolares e ocultam as lutas dos movimentos sociais por conquistas de direitos em âmbito municipal e comunitário.

ANÁLISE DOS DISCURSOS PRESENTES NOS TEXTOS DOS DOCUMENTOS PÚBLICOS PARA A EDUCAÇÃO

A partir das leituras dos documentos-referência desta pesquisa - sendo eles o PNE 2014-2024, o documento final da CONAE e os Planos Municipais de Educação de Mariana e Ouro Preto/MG – e por meio da tabela comparativa apresentada acima, ficou claro que algumas temáticas ganham destaque e outras se invisibilizam nos documentos oficiais em nível nacional e municipal. Consideramos que estes documentos poderiam ser direcionadores das demandas no campo educacional, contudo, perdem seu caráter quando se enfatiza uma questão mais que outras. Os textos de políticas públicas não se apresentam como agentes de mudanças sociais, pois desvalorizam as questões emergentes no campo para o qual foram pensadas.

O documento final da CONAE foi construído com base nos diálogos promovidos junto à sociedade civil, grupos organizados e ativistas. Ele apresenta em seu texto as demandas apontadas por esses grupos interessados em construir uma educação que não excluiria mais os segmentos desvalorizados socialmente. Ele busca contemplar a todos os segmentos e propor uma educação que atenda aos mais diversos contextos e sujeitos, sem que estes precisem passar por experiências que possam comprometer sua formação devido à segregação e estigmatização no meio educacional. Consideramos que este documento tem como finalidade uma mudança social por meio da educação, contudo, esta não foi alcançada na Lei n° 13.005/2014.

O documento-referência da CONAE nos dá uma visão sobre as demandas educacionais relacionadas às questões étnico-raciais e de gênero e sexualidades levantadas por grupos organizados e ativistas. Percebe-se claramente o esforço de trazer para as discussões de formulação de políticas públicas questões como o racismo intra-escolar, a desvalorização das diferenças em prol de uma homogeneização dos estudantes da educação básica, a desvalorização cultural dos índios e negros, a lesbo-homo-bi-transfobia nas escolas, as questões de orientação sexual, o homossexualismo, entre tantas outras questões que permeiam o ambiente escolar. Contudo, o esforço se perde quando discursos contrários se sobrepõe a estes e fazem valer os interesses que não vão desestabilizar a lógica conservadora do social.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado na Lei n° 13.005/2014 apresenta em seu texto uma diferença marcante em relação ao documento final da CONAE, e ainda mais marcante são as diferenças destes documentos para os Planos Municipais de Educação de Mariana e Ouro Preto/MG. Se o PNE em seu texto não aponta para questões relevantes, como as de gênero e sexualidades poucas vezes citadas, os documentos municipais não fazem referência a elas. É perceptível uma crescente subalternalização das questões étnico-raciais e de gênero e sexualidades. Privilegia-se outras questões, como as de pessoas com deficiência, e se extingue da pauta as demais questões como se não permeassem o âmbito educacional.

Abaixo discorremos sobre as constatações feitas a partir da construção das tabelas comparativas, pois por meio delas foi possível estabelecer em números a ênfase dada em algumas questões nos documentos analisados nessa pesquisa e a exclusão de outras.

- O documento-referência da CONAE apresentou em seu texto apontamentos para as questões étnico-raciais e de gênero e sexualidades de forma a contemplar as demandas educacionais dos grupos organizados e ativistas.

- O PNE 2014/2024 não apresenta muitas das questões de gênero e sexualidades ou pouco as enfatiza.

- O PNE 2014/2024 enfatiza mais as questões étnico-raciais do que as de gênero e sexualidades.

- Os Planos Municipais de Educação enfatizam mais as questões das pessoas com deficiência.

- Os Planos Municipais de Educação não citam em seus textos as questões de gênero e sexualidades.

- Os Planos Municipais de Educação apontam em seus textos para algumas questões étnico-raciais, como as dos povos quilombolas, indígenas, ciganos e populações itinerantes.

Percebemos que os textos analisados que se tornaram leis nacionais e municipais enfatizaram muitas demandas emergentes no meio educacional. Entretanto, apontamos que as demandas que nos interessa nessa pesquisa – de gênero e sexualidades e étnico-raciais – pouco foram exploradas e/ou não se encontram presentes nos textos. O que nos faz pensar que os processos sociais ainda não as valorizam. Que estas discussões em meio educacional não estão sendo contempladas de forma satisfatória. Por fim, lançamos uma hipótese, a ser investigada mais largamente, de que a articulação de uma identidade política de grupos cristãos têm conseguido barrar e desconstruir ganhos em relação aos direitos de negros(as), mulheres e de LGBT no contexto escolar brasileiro. Mas, esta ainda é uma questão a ser investigada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que os documentos analisados (PNE 2014/2024, documento-referência da CONAE e os Planos Municipais de Educação de Mariana e Ouro Preto/MG) trazem em seus textos elementos de discursos diversos e apontam para ações que enfatizam algumas das questões emergentes no meio educacional. Nos apresenta de forma crítica pontos relevantes para se pensar sobre esses textos, como a classificação de quem são os outros sujeitos que se apresentam de modo subalternizado nas discussões da Educação e que cada vez demandam ações que os contemplem uma equalização de direitos. Notamos que nas discussões, ainda que em determinados momentos o discurso tenha articulados ganhos em relação aos outros sujeitos da educação, uma reação de grupos tem conseguido barrar estes

direitos e provocar sérias perdas na articulação de uma educação não racista, sexista, e lesbo-homo-bi-transfobia. Por fim, consideramos que as análises desta pesquisa precisam ser aprofundadas em razão da complexidade que o tema apresentou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 336p.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu (26), jan./jun. 2006; p.329-376.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

BUTLER, Judith. Vida precária. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

CONAE 2014 : Conferência Nacional de Educação : documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p. : il.

CORRÊA, Sônia. O percurso global dos direitos sexuais: entre “margens” e “centros”. Revista Bagoas, n°4, 2009, p.17-42. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art01_correa.pdf .

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educ. rev. nº.47 Curitiba Jan./Mar. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gêneros nas escolas. Revista de Psicologia da UNESP 9 (1). 2010

LIMA, Márcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos – CEBRAP, n 88, São Paulo, julho 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005#nt. Acesso em: 18/01/2017.

MARIANA. Plano Municipal de Educação 2016-2026 [recurso eletrônico]: Lei n° 3.042, de 23 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Disponível em: http://www.camarademariana.mg.gov.br/legislacao/leis-aprovadas/lei-n-3-042-de-23-de-dezembro-de-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme. Acesso em: 04/10/2016.

OURO PRETO. Plano Municipal de Educação 2016-2026 [recurso eletrônico]: Lei n°21, de 23 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Disponível em: http://www.camarademariana.mg.gov.br/legislacao/leis-aprovadas/lei-n-3-042-de-23-de-dezembro-de-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme. Acesso em: 04/10/2016.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. Cadernos de Pesquisa, 108, p. 199 – 231, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a09n108.pdf Acesso: 22/10/2015.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. O litígio do impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. Revista Bagoas, v° 4, 2009. Disponível em: http://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2304/1737 .

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da Mobilidade Social à Constituição da Identidade Política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. Psicologia em Revista. 8 (11), 2002, junho, 59-71. Recuperado em 08 de agosto de 2009, de www.periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/.../131

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Alteridade e diversidade no currículo escolar: a propósito das relações étnico-raciais no currículo de pedagogia e de formação dos professores. In.: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (org.). Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Espetáculo da Miscigenação. Estudos Avançados 8(20) 1994, p. 137-152. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf Acesso em: 21/10/2015

VIANNA, Claúdia P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n 3, p. 791 – 806, jul./set. 2015.

WEISZFLOG, Walter et alii. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2015. Versão online disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/. Acesso em: 10/11/2016.

"PROFESSOR NÃO TEM LIBERDADE DE EXPRESSÃO, E SIM DE CÁTEDRA": "IDEOLOGIA DE GÊNERO", "ESCOLA SEM PARTIDO" E A DOCÊNCIA (IM)POSSÍVEL.

Anna Paula Vencato

Professora DECAE - FaE – UFMG - E-mail: apvencato@gmail.com

Rafaela Lacerda da Silva

Graduanda em Pedagogia – FaE UFMG, Bolsista PIBIC/CNPq -

E-mail: rafaelalacerdagomes@yahoo.com.br

Rodrigo Lessa Alvarenga

Graduando em Pedagogia – FaE UFMG, Bolsista ADRC/UFMG -

E-mail: rodrigo_alvarenga_1@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho versa sobre resultados de pesquisa que trata das articulações da noção de "ideologia de gênero" com conteúdos publicados em páginas da internet como a do "Escola sem Partido" ou outras com propostas semelhantes. A metodologia utilizada é o acompanhamento sistemático de postagens realizadas em páginas na internet, tais como blogs e serviços de redes sociais. Realizamos, ainda, o mapeamento de outros materiais disponibilizados online, tais como vídeos (publicados por indivíduos e instituições) ou notícias publicadas em veículos de imprensa. Com alguma frequência, encontramos nessas páginas apropriações de debates realizados pelos movimentos sociais, sobretudo dos movimentos feministas e LGBT, ou de trabalhos de autores e autoras oriundas do meio acadêmico, os quais são geralmente apresentados de modo caricatural ou enviesados. Neste paper, pretendemos pensar especificamente sobre como nestes discursos que encontramos opera uma ideia de exclusão dos debates sobre gênero e sexualidades nas escolas a partir de processos de acusação e intimidação contra professores e professoras, sobretudo aqueles/as que atuam no ensino fundamental e médio. Essa exclusão é reificada através do estímulo a denúncias de docentes nos serviços de redes sociais por "doutrinação ideológica" ou através do encorajamento de pais e mães para que lancem mão das "notificações extrajudiciais" que proíbem que escolas ou professores/as discutam temas que abordem gênero e sexualidade, assim como outros, tidos como "políticos" ou "de esquerda", com seus filhos e filhas no ambiente escolar.

Palavras-chave: gênero, sexualidade, docência, doutrinação ideológica.

ABSTRACT

This paper alludes to results from a research that deals with the articulations of the notion of "gender ideology" articulated on contents published in Internet pages such as the "School without Party" or others with similar proposals. The methodology used is the systematic monitoring of postings made on websites such as blogs and social networking services. We also carry out the mapping of other materials made available online, such as videos (published by individuals and institutions) or news published in press vehicles. More often than not, we find in these pages appropriations of debates carried out by social movements, especially feminist and LGBT movements, or works by authors and authors from the academic world, which are generally presented in a caricature or biased manner. In this paper we intend to think specifically about how in these discourses that we have found operates an idea of exclusion from the debates about gender and sexualities in schools from prosecution and intimidation processes against teachers, especially those who work in elementary and secondary education. This exclusion is reified by encouraging teachers' denunciations of social networking services for "ideological indoctrination" or by encouraging parents to use "out-of-court notifications" that prohibit schools or teachers from discussing issues that address gender and sexuality, as well as others, considered as "politicians" or "leftists", with their sons and daughters in the school environment.

Keywords: gender, sexuality, teaching, ideological indoctrination

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa versa sobre como os debates sobre gênero e sexualidades vêm sendo cerceados nas escolas atualmente, assim como as dificuldades encontradas por professores/as, diretores/as e outros atores da educação para a inclusão dessas discussões em sala de aula. Um marco temporal para este cerceamento foi à emergência, em 2015, de uma série de movimentos capitaneados por lideranças religiosas católicas e neopentecostais Brasil afora solicitando a exclusão do termo (e do debate) de gênero nos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação. De lá para cá é crescente o movimento contrário às discussões sobre gênero e sexualidades no meio escolar, e temos nos deparado com retrocessos em diversas áreas das Políticas Públicas relacionadas aos Direitos Sexuais e Reprodutivos. Neste paper, pretendemos pensar especificamente sobre como nestes discursos que encontramos, opera uma ideia de exclusão dos debates sobre gênero e sexualidades nas escolas a partir de processos de acusação e intimidação contra professores e professoras.

A metodologia utilizada durante a pesquisa foi a investigativa, com o acompanhamento sistemático de postagens e comentários realizados em páginas na internet, tais como blogs, sites e serviços de redes sociais. Realizamos, ainda, o mapeamento de outros materiais

disponibilizados online, tais como vídeos (publicados por indivíduos e instituições), notícias publicadas em veículos de imprensa.

Como embasamento teórico realizamos levantamento bibliográfico de autores/as como Junqueira (2017), Reis & Eggert (2017), Moore (1997), Piscitelli (1997), Foucault (1976), Recuero (2006), dentre outros/as, que apresentam trabalhos significantes sobre os temas de gênero, sexualidades e pesquisas em mídias digitais, buscando sempre articular seus debates ao campo da educação.

Um dos objetivos desse mapeamento foi analisar como transcorrem os debates sobre gênero e sexualidades nas esferas públicas, assim como na educação, apurando os projetos de leis e opiniões políticas acerca da implementação das discussões sobre tais temas na educação pública do país. Investigar juntamente, com isso, a exclusão do termo gênero em Emendas Constitucionais sobre a educação, analisando juntamente como a sociedade se manifesta em relação a tais temas e como as mídias influenciam no pensamento crítico sobre esse assunto, que demanda crescentemente de discussões e análises.

O "ESCOLA SEM PARTIDO" E A QUESTÃO DE GÊNERO

Ao longo do trabalho de pesquisa foi possível perceber que uma das faces deste processo refere-se ao aumento do número de projetos de leis protocolados e aprovados no legislativo que ferem o direito a fala (ou, em termos jurídicos “a liberdade de expressão”) e que interpretam o pensamento crítico como ideológico, no sentido de “falso” e comprometido com a “esquerda”. Essa argumentação geralmente se pauta na ideia de que há uma necessidade de manutenção da tradição, ameaçada por discursos sobre o respeito às diferenças, sobretudo aos direitos sexuais e reprodutivos. Esses argumentos contrários ao debate de gênero nas escolas podem ser lidos como a reificação dos padrões de certo conservadorismo, que vê apenas na heterossexualidade e na família nuclear patriarcal como legítima e, portanto, a única legítima para figurar nos exemplos de docentes e/ou nos materiais e currículos escolares.

Dentre eles, há o Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016 que visa incluir entre as bases e diretrizes da educação o “Programa Escola Sem Partido[168]” (ESP). Tal programa pretende

[168] É importante mencionar que em diversos municípios e estados leis com a mesma proposta tem sido protocolados e, em alguns casos, aprovados. Ver por exemplo o caso da *Lei da Escola Livre*, “promulgada pela Assembleia Legislativa de Alagoas, que determinava a ‘neutralidade’ de professores e previa punição a quem manifestar opinião que ‘induza’ ao pensamento único de alunos em sala de aula”, projeto este que foi suspenso em março de 2017 pelo Supremo Tribunal Federal, em decisão do Ministro Roberto Barroso sob alegação de

impor, entre outros, a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções169. Se aprovado o projeto, será obrigatória a afixação de um cartaz nas salas de aulas do ensino fundamental e médio com os "deveres do/a professor/a" que, dentre outros, informa que o docente não deve dar sua opinião acerca de questões religiosas, morais, políticas, etc. ou estimular a comunidade discente a participar de manifestações/atos políticos170.

Os defensores (com grande frequência homens, autodeclarados cristãos, brancos e heterossexuais) dessa proposta alegam que temas como gênero, sexualidade, política e outros não devem ser discutidos com jovens e crianças, pois estes seriam "doutrinados" de acordo com os princípios e filosofias de seus educadores. Como explica Rogério Junqueira,

> [...] de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do gender, teriam se convertido em 'campos de reeducação e doutrinação' (JUNQUEIRA, 2017, p.44).

Diversas distorções dos discursos e pautas dos movimentos feministas e LGBT são levantadas como argumentos para contrapor os debates sobre gênero e sexualidade, contribuindo para o aumento do machismo e da homofobia, dentre outros preconceitos presentes na sociedade. Para citar um exemplo, os/as apoiadores/as do projeto defendem que se criminalizada a homofobia será um passo para a aceitação da pedofilia, zoofilia e incesto, pois toda tipo de "relacionamentos" seriam aceitos (Junqueira, 2017, Reis & Eggert, 2017).

Além de manter uma página própria na internet o "Escola Sem Partido" chega aos pais e alunos/as através do serviço de rede social171 Facebook. Com postagens diárias a página estimula a vigilância constante de professores/as da Educação Básica e Ensino Superior,

---

inconstitucionalidade. A matéria ainda será julgada pela corte. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/22/stf-suspende-lei-de-alagoas-que-pune-opiniao-de-professor-em-sala-de-aula.htm>. Acesso em 12/06/2017.

[169] Distrito Federal. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado Nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 08 de jun. 2017.

[170] Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 15 de junho de 2017.

[171] Serviços de redes sociais são plataformas criadas e disponibilizadas por empresas, que lançam mão de algoritmos que identificam e se usam dos dados fornecidos voluntariamente pelos/as usuários/as que nelas se cadastram com o intuito de estar em rede com outros usuários/as, previamente conhecidos ou não. A este respeito ver Boyd & Ellison (2007).

incentivando os/as seguidores/as da rede a enviarem fotos, vídeos e prints172 sobre os casos que julguem ser de doutrinação para, se possível, posterior "notificação extrajudicial173". Nos últimos meses alguns casos de afastamento e processos contra docentes já estão ocorrendo, deixando a comunidade acadêmica com temor caso o projeto de lei seja implementado em todo país. A fala do idealizador do movimento, em entrevista que deu título a este paper, é bastante reveladora dos ideais desta proposta:

> O que a Constituição assegura aos professores, no exercício da atividade docente, é a liberdade de cátedra (art. 206, II), não a liberdade de expressão.
> Liberdade de expressão é a liberdade de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto. Se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula, ele sequer poderia ser obrigado a transmitir aos alunos o conteúdo da sua disciplina: poderia passar a aula toda falando de futebol, religião, novela etc. Só isso já demonstra que o professor não desfruta e não pode desfrutar da liberdade de expressão no exercício da atividade docente (como eu disse, o que a CF lhe assegura é a liberdade de cátedra).
> Por outro lado, na sala de aula, o professor se dirige a uma audiência cativa. Os alunos são obrigados a escutar o que ele está dizendo – e a escutar com atenção, pois poderão ser cobrados a respeito. Por isso, reconhecer ao professor o direito à liberdade de expressão dentro da sala de aula seria reconhecer-lhe o direito de obrigar seus alunos a ouvi-lo falar qualquer coisa sobre qualquer assunto. É evidente que, se isso fosse possível, a liberdade de consciência e de crença dos alunos (assegurada pela CF) seria letra morta.
> Portanto, o nosso projeto não fere a liberdade de expressão do professor174.

Vale mencionar aqui que o entrevistado é advogado. Por este motivo o recurso discursivo da legalidade é recorrente em suas falas, mesmo que em uma apropriação muito particular do texto da Lei. Ao dizer que ao ter liberdade de expressão um/a docente poderia falar sobre temas que nada tem relação com o currículo, por outro lado, demonstra ter pouca ou nenhuma compreensão do ordenamento jurídico que opera sobre o campo da educação. A ideia de que os/as estudantes são audiência cativa e, portanto, sua "liberdade de consciência e de crença dos alunos" estaria ameaçada também é recorrente no discurso do ESP, que despreza a possibilidade que de as pessoas interpretem, critiquem e, mesmo, desconsiderem falas e opiniões com que têm contato no cotidiano. Ainda, na perspectiva da fala citada acima, a liberdade de expressão é um direito irrestrito. A Constituição Federal, se lida de modo não-enviesado, prevê que os direitos sejam irrestritos desde que não afetem os direitos de outros/as cidadãos/as. Um exemplo disso é a lei anti-racismo, que é constitucional e que limita a "liberdade de expressão" já que, de acordo com ela racismo é crime no Brasil. A liberdade de

---

[172] *Prints*, ou *print screen* é uma ferramenta disponibilizada em computadores e celulares que possibilita a captura da tela em formato de imagem.

[173] De acordo com Vencato (no prelo), é um "instrumento que visa informar alguém sobre alguma questão que pode se tornar litígio, mas que neste ponto não está vinculada a nenhuma instância do Poder Judiciário".

[174] Miguel Nagib, idealizador do "Escola sem Partido", publicada em um blog do jornal "Gazeta do Povo" em 03/11/2015. Disponível em: < http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/professor-nao-tem-liberdade-de-expressao-e-sim-de-catedra-diz-autor-de-projeto/>. Acesso em 12/06/2017.

expressão pressupõe, portanto, que o agente que fala é responsável pelo conteúdo que profere e, portanto, opiniões racistas são passíveis de punição.

Exigir que os assuntos ligados a gênero, sexualidades, política, etc. não sejam abordados nas escolas não fará com que os jovens e crianças fiquem isolados de tais assuntos. Ou que eles não estejam tematizados e encenados nas práticas cotidianas de todas as pessoas. Nesse sentido, não há porque limitar o acesso a esses temas em idade alguma, pois eles existem na vida social, não sendo incentivo à identidades de gênero específicas ou à práticas sexuais de nenhuma ordem. O gênero faz parte do cotidiano escolar ele está presente nos brinquedos, nas fantasias e nas brincadeiras. Desde cedo os meninos aprendem na escola ou em casa que há atividades masculinas e femininas, como aquela presente na ideia de que "jogar bola é uma brincadeira para meninos" e que "as bonecas são para as meninas". Nas palavras de Guacira Lopes Louro (1997):

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (p.58).

Como mencionado pela autora, a escola costumeiramente tem trabalhado com um modelo pronto de aluno/a que deve ser seguido. As crianças são modeladas conforme as exigências/crenças do grupo social que fazem parte. No entanto, as crianças não nascem sabendo de tais papeis, eles são determinados socialmente, nas relações sociais, que englobam famílias, escola e comunidade. Os meninos podem desejar experimentar o que é destinado às meninas e vice-versa, ser a princesa da história ou brincar de boneca não define quem os sujeitos são. Dessa forma, impossibilitar tais experiências é retirar a chance dos alunos/as se conhecerem melhor e, também, de entenderem que existem outras formas de viver a vida e que, assim como a sua própria, respeitá-las é permitir que as pessoas sejam reconhecidas em sua humanidade.

Voltando às estratégias de intimidação utilizadas pelo ESP, ao lançar mão da estratégia de incentivo à denúncia de "docentes doutrinadores/as" e sua intimidação a partir de instrumentos como as "notificações extrajudiciais", este movimento indica compreender que as redes sociais são ferramentas poderosas para expôr/denunciar/julgar as condutas e discursos alheios. Uma imagem ou frase fora de contexto pode ocasionar reações em cadeia de ódio e

pré-julgamentos irreparáveis na vida pessoal ou profissional do/a denunciado/a. Daí a lógica de intimidação de professores e professoras que, com receio dos desdobramentos de uma denúncia em suas vidas profissionais e pessoais, cedem ao clima geral de pânico moral e deixam de trabalhar com certas temáticas. Quanto a esta questão do incentivo a denuncias de profissionais da educação, tem sido muito comum encontrarmos publicações de indivíduos ou organizações nas redes sociais que as efetivem, assim como chamadas de eventos contrários aos direitos sexuais e reprodutivos e outras notícias relacionadas a avanços e medidas tomadas por pessoas favoráveis à esta proposta.

O "Escola sem Partido" é fortemente apoiado pela bancada evangélica e outros/as parlamentares de partidos conservadores e de direita Brasil afora, o que tem se traduzido no barramento e na proibição de políticas que implementam a discussão sobre gênero na educação, tentando instalar assim um ensino conforme suas crenças e princípios175 que, diferente daquelas que criticam seriam "verdadeiras" e, por consequência, "não ideológicas". Tais ocorrências demonstram o quanto nosso Estado está sob controle de grupos autoritários e intransigentes que moldam as políticas conforme suas regras (ver Vital da Cunha, Lopes e Lui, 2017). Em um exemplo de tal situação, o prefeito de Belo Horizonte Alexandre Kalil (PHS-MG), cedeu às pressões conservadoras e, em setembro de 2017, retirou parte das atribuições do artigo 47 do regimento da Secretaria Municipal de Educação que objetivava abordar, entre outros temas, as discussões sobre gênero176.

De acordo com Rogério Junqueira (2017),

> Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma "ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência" daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, "colonizadas pela agenda do gender". (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

É este o discurso que está presente em grande das postagens realizadas em páginas da internet que são a favor do projeto "Escola Sem Partido" e contra a "doutrinação ideológica" em escolas e por parte dos professores e professoras. Até mesmo a ONU, Organização das

---

[176] O texto completo da reportagem pode ser acessado no link: <http://hojeemdia.com.br/primeiro-plano/pol%C3%ADtica-de-g%C3%AAnero-kalil-recua-e-desobriga-formula%C3%A7%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas-sobre-diversidade-nas-escolas-1.561935>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

Nações Unidas, foi criticada e repudiada por boa parte dos seguidores ativos da página no Facebook devido à sua manifestação contra o projeto e citações de mudanças na Base Curricular177.

Em uma das postagens do projeto, há a divulgação de um website de arrecadação de doações em dinheiro para a realização de um evento em Brasília chamado "Caravana até Brasília pelo Escola Sem Partido"178. A meta seria atingir R$15.000,00 até a finalização da campanha, porém a mesma, 11 dias antes do término, já conta com mais de R$17.000,00. Com um cartaz de divulgação com os dizeres "Ajude o MBL" a "vaquinha" online atingiu seu objetivo e fará com que um documento com assinaturas em apoio ao projeto seja entregue ao Deputado Marcos Rogério (DEM / RO), presidente da comissão que avalia o "Escola Sem Partido" na Câmara dos Deputados.

Esse é um entre inúmeros exemplos que poderiam ser citados aqui, mas o mais importante a ser ressaltado é que, nas palavras de Rogério Junqueira, "o [...] público alvo [...] [desse movimento] são principalmente gestores públicos, parlamentares, juristas, jornalistas, dirigentes escolares, eleitores." (p. 30).

É, sem dúvidas, um tanto quanto peculiar o que os pró-projeto Escola Sem Partido pensam sobre escolas e profissionais da educação que inserem e debatem a questão do gênero e da sexualidade no ambiente escolar. O mesmo discurso é usado por todos: acreditam que as escolas estão "doutrinando" crianças inocentes e que uma "ideologia de gênero" está sendo implantada.

Para entender melhor o termo "ideologia de gênero" no contexto escolar, e o que ele significa, Vencato diz que:

> [...] dentro dessa perspectiva da 'ideologia de gênero' crianças e adolescentes não são dotados de subjetividade e conhecimentos prévios. Ainda, há uma ideia que subjaz a estes argumentos de que pensar criticamente é algo que se ensina a alguém e, portanto, ninguém pensa sem estímulo intencional de outro alguém. Outra possibilidade interpretativa é a de que professores e professoras tem um poder quase sobrenatural

---

[177] Disponível em <:http://campanha.org.br/direitos-humanos/onu-se-manifesta-contra-o-escola-sem-partido-e-cita-mudancas-na-base-curricular/>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

[178] Disponível em: <https://www.kickante.com.br/campanhas/caravana-ate-brasilia-pelo-escola-sem-partido>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

> de ‘fazer a cabeça’ de estudantes incautos o que, para qualquer pessoa que já lecionou, é algo no mínimo fantasioso. (VENCATO, p. 9).

De acordo com os acompanhamentos realizados nesta pesquisa é possível compreender como direitos simples de liberdade de expressão e existência estão sendo excluídas das discussões em plenários, escolas dentre outros locais na qual tais debates são fundamentais para a conquista de direitos e difusão de conhecimentos. Abordar gênero e sexualidade na educação é essencial para a desconstrução dos papéis tradicionais do homem e da mulher, bem como a promoção da igualdade de direitos. Para que seja possível implementar os debates sobre gênero e sexualidades na educação é importante que os/as professores/as tenham uma formação sólida e bem fundamentada. Tal preparo deve vir na graduação e complementada por políticas de educação continuada do Estado. Assim é importante que nos currículos dos cursos das licenciaturas as disciplinas obrigatórias de gênero e sexualidades estejam inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das várias críticas ao “Escola Sem Partido” é que o projeto desvia o foco dos reais problemas que se sucede na educação pública brasileira e passam a destacar e controlar o que pensam os/as professores/as ideologicamente ou moralmente. Como se já não bastasse as péssimas condições de trabalho e os baixos salários, os/as profissionais da educação, se aprovado o projeto, exercerão a função com a constante ameaça de receberem uma notificação extrajudicial ou perderem o cargo, além da possibilidade de pagamento de indenização. Determinar que o/a professor/a não tenha liberdade para promover debates críticos que viabilizem igualdade de direitos e quebra de preconceitos é condenar as gerações futuras à educação tecnicista que tem como propósito formação para o mercado de trabalho.

Observa-se um expressivo número de cristãos apoiando o projeto (Vital da Cunha, Lopes e Lui, 2017), alegando que os debates sobre gênero e sexualidade incentivam os relacionamentos homoafetivos, tendo como consequência o fim da família tradicional, tudo isso, indo de contra mão aos ensinamentos que dão aos filhos em casa. A escola assim se tornaria uma fábrica de mão de obra, inviabilizando o pensamento crítico e a disseminação do conhecimento, preservando alguns conhecimentos, mas excluindo outros.

Destaca-se a importância de tais debates nas instituições de ensino desde cedo para que, por exemplo, novas concepções de família e identidade possam ser introduzidas na educação, entendendo-se que a instituição família não se resume somente a presença do pai e da mãe. Da

mesma forma a heteronormatividade deve ser combatida e desconstruída nos meios sociais e na escola. A escola, com seu poder transformador, deve ser usada para inclusão das minorias auxiliando dessa forma, a quebra de paradigmas e preconceitos existentes nos meios sociais. Entende-se que o Brasil assim como em diversos outros países do mundo baseia-se, frequentemente, na moral conservadora e fé cristã. Contudo, isso não deveria ser um problema para a convivência social e o respeito à dignidade humana.

A exemplo disso, temos a forte repercussão que a exposição Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira exibida no Santander Cultural na cidade de Porto Alegre teve ao exibir, o que muitos julgaram como, obras que incentivam a pedofilia, a zoofilia além de insultar símbolos religiosos179. Porém indo contra outras comunidades religiosas Assessoria da Igreja Metodista para Promoção dos Direitos Humanos escreveu uma carta ao "Bispo José Carlos Peres, presidente da 3ª RE, ao Colégio Episcopal e ao COGEIME (órgão que gere as instituições de ensino metodistas no Brasil), solicitando que a igreja atente ao respeito à pluralidade e à liberdade artísticas e de expressão no Brasil."180. Na carta a Igreja deixa claro que não acredita na legitimidade das relações homoafetivas, porém entendem a importância da liberdade de expressão completando ainda que "Vivemos num Estado laico e a igreja deve compreender e respeitar a pluralidade com a qual é composta a sociedade".

Isso só reforça o que tentamos mostrar neste texto: não precisamos concordar em tudo mas temos que aprender a conviver juntos respeitando a diversidade de credos, modos de vida e posicionamentos político-ideológicos. O Estado deveria atuar na garantia de que todas as pessoas tenham respeitados o direito de ser, de acreditar, de viver e se portar de acordo com suas identidades de gênero e suas sexualidades. É fundamental para a vida em sociedade que haja políticas de promoção ao respeito às diferenças. A escola é a mediadora nesse âmbito, e por este motivo deve atuar para auxiliar na promoção do respeito às diferenças, lembrando sempre que a sexualidade, a identidade de gênero, a religião (ou não-religião), os alinhamentos

179 Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. EL PAÍS. Diponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html>. Acesso em: 26 de set, 2017.

180 DH3RE ENVIA CARTA ÀS LIDERANÇAS DA IGREJA CHAMANDO AO RESPEITO À PLURALIDADE. Direitos Humanos Metodista 3RE. Disponível em: <https://dh3re.wordpress.com/2017/09/22/dh3re-envia-carta-as-liderancas-da-igreja-chamando-ao-respeito-a-pluralidade/>. Acesso em: 26 de set, 2017

políticos, dentre outros elementos, devem ser compreendidos como parte fundamental da constituição dos indivíduos e da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication, Indiana, v. 13, n. 1, Oct. 2007.

FOUCAULT, Michael. História da Sexualidade I – A vontade de Saber. Rio de Janeiro/São Paulo, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério D. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos Direitos Humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, Paula Regina C., MAGALHÃES, Joanalira C. Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidades e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOORE, Henrietta. Compreendendo sexo e gênero. In.: INGOLD, Tim. Companion Encyclopedia of Anthropology. Traduzido por Júlio Assis Simões.Londres, Routledge, 1997, p. 813-830.

PISCITELLI, Adriana. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: AGUIAR, Neuma (org.). Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

REIS, Toni, EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.138, pp.9-26.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet. 2ª ed. Porto Alegre: Salina, 2009. 206 p.

SILVA, Elenita Pinheiro De Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; LISSI, Cristian Bianchi. Sexualidade e Religião – Reflexões que cabem à educação escolar. In.: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira. Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2017. 284 p.

VENCATO, Anna P. A educação e o presente instável: repercussões da categoria "ideologia de gênero" na construção do respeito às diferenças. Revista Psicologia Política. [no prelo]

VITAL DA CUNHA, Christina, LOPES, Paulo Victor L., LUI, Janayna. Religião e Política: medos sociais, extremismo religioso e as eleições 2014. Rio de Janeiro: Fund. Heinrich Böll/Inst. de Est. da Rel., 2017.

GT 9 – ESCOLA, ARTE E COMUNIDADE

Alfabetização visual, formação de professores. Educação para a cidadania. Arte/educação contemporânea.

Coordenador: Prof. Acevesmoreno Flores Piegas

A MÚSICA COMO UM INSTRUMENTO DE INCLUSÃO: O CASO DO PROJETO "MÚSICA E CIDADANIA PARA PAZ SOCIAL" PROMOVIDO PELA ONG "AÇÃO MORADIA" NO BAIRRO MORUMBI DA CIDADE DE UBERLÂNDIA-MG

Raphaella Karla Portes Beserra

Licenciada em Geografia (UFU) e Mestranda em Geografia (UFG)

raphaella.udi@gmail.com

Pedro Luiz Teixeira de Camargo

Professor e Biólogo; Doutorando em Evolução Crustal e Recursos Naturais (UFOP). Professor Formador de Economia Ambiental-CEAD/IFMG.

pedro0peixe@yahoo.com.br

Cintia Portes de Sousa Beserra

Pedagoga; Especialista em Inclusão Escolar (UFU)

cintia.portes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho estuda como a música é um importante instrumento de inclusão e tem como objeto de estudo o projeto "Música e Cidadania para Paz Social", que é promovido pela ONG "Ação Moradia" em parceria como o 17º Batalhão Polícia Militar de Minas Gerais na cidade de Uberlândia com jovens carentes. O objetivo do projeto é, além de incluí-los individualmente, instruí-los como cidadãos de modo que se tornem agentes da sua própria transformação social. Para análise, buscamos embasamento teórico visando partir de um pressuposto conceitual do que vem a ser inclusão social, abordamos também as legislações específicas, apontando a educação como perspectiva inclusiva e a música como elemento fundamental para tal. Além disso, realizamos trabalhos de campo que proporcionou maior vivência do projeto. Concluímos que além de buscar a inclusão, a ação tem conseguido influenciar a vida de seus membros dentro e fora do ambiente escolar construindo caminhos para que estes tenham uma nova perspectiva de vida além daquela que lhes foi apresentada em seu meio social.

Palavras–chave: "Música e Cidadania para Paz Social"; Inclusão; Instrumento; Música.

1. INTRODUÇÃO

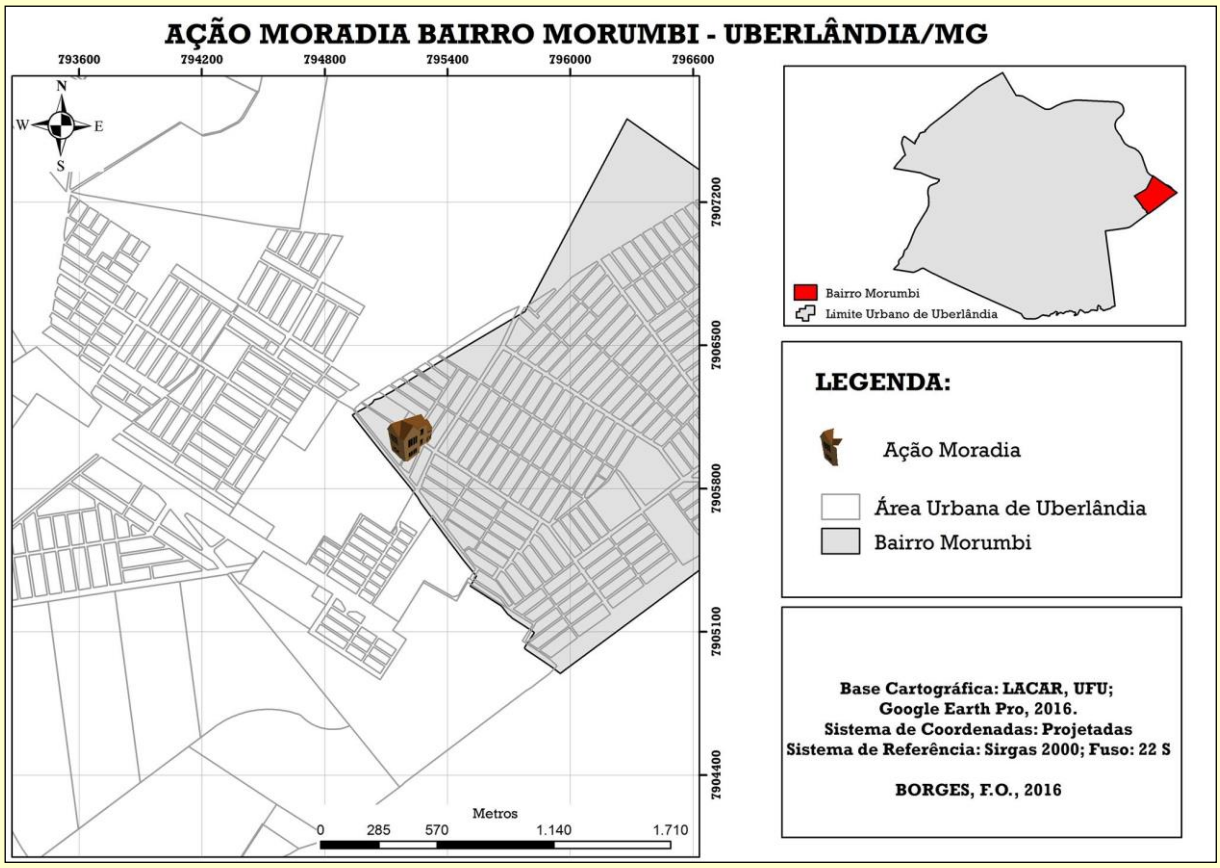
No inicio dos anos 2000, surgiu a ONG "Ação Moradia" no bairro Morumbi, setor Leste da cidade de Uberlândia (Figura 1), Minas Gerais, que desenvolve inúmeros projetos que buscam à inclusão social de jovens em vulnerabilidade socioeconômica.

Entre as vários ações ali realizadas, a de maior destaque é a intitulada "Música e Cidadania para Paz Social", que começou a ser desenvolvida no ano de 2008, e tem como principal parceiro o 17º Batalhão da Polícia Militar (PM) de Minas Gerais. Este tem como objetivo, "de promover a cidadania, diminuir a violência e proporcionar, às crianças, adolescentes e seus familiares, melhor qualidade de vida, tendo a música como agente transformador" (AÇÃO MORADIA, 2015).

Analisando o projeto, buscamos compreender qual o alcance da música como instrumento no processo de inclusão dos seus participantes e consequentemente dos seus núcleos familiares. É importante salientar que este pode ser um caminho a ser utilizado no desenvolvimento integral da criança na idade infantil, fazendo com que ela trabalhe criatividade, memória e ainda influencie positivamente o seu desempenho escolar (BRITO, 2003.

Nesse sentido, podemos definir inclusão como um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade, buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos (SASSAKI, 1997). Ao observar o caso do "Música e Cidadania para Paz Social", é possível notar que ao buscá-lo, os indivíduos almejam alguma maneira de crescer dentro da sociedade, ou seja, melhorar as suas condições de vida (SASSAKI, 1997).

Figura 1 – Mapa de Localização da ONG "Ação Moradia"



Fonte: Beserra, 2016 p.10

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de conhecer melhor o objeto de estudo, foram realizados trabalhos de campo, levantamento bibliográfico da literatura específica, e de outros projetos semelhantes, nos quais foi possível observar que a música pode ser utilizada como um instrumento de inclusão e para a formação cidadã dos sujeitos. Além disso, buscou-se amparo na legislação educacional e sobre o ensino de música, verificando assim como estas dialogam com a inclusão.

O trabalho de campo foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois, segundo Santos (1999), o essencial do empírico é a conexão que possibilita a junção entre pesquisador e o seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, buscamos no levantamento empírico ter uma ampla vivência – acompanhando as aulas ao longo de um ciclo do projeto (que tem duração de seis meses), e o cotidiano nos outros atendimentos feitos pela instituição com esses sujeitos – da ação com o intuito de conseguirmos detalhar como se dão os processos de inclusão, a fim de entendermos como os indivíduos se veem em meio a todas estas transformações como

a disponibilidade de um leque de novas possibilidades para a vida – por exemplo a capacitação profissional como músico.

A ONG Ação Moradia se localiza no bairro Morumbi que integra o setor Leste da cidade de Uberlândia. O atendimento da ONG envolve também outros bairros próximos como: Alvorada, Dom Almir, Jardim Sucupira, Joana D´arc e os assentamentos São Francisco, Celebridade, Prosperidade e Zaire Rezende (BESERRA, 2016). A instituição estabelece relações tanto com a iniciativa privada quanto com o Estado. Entre os financiadores do projeto estão o banco Itaú S.A. - que financiou a construção de salas com adaptações específicas para as aulas de música -, o poder público de Minas Gerais ao ceder os músicos da Polícia Militar e a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) que subsidia a entidade de modo geral.

A ONG a partir dos vários projetos que desenvolve – que vai desde capacitação profissional à inclusão social - tem como objetivo criar possibilidades para os sujeitos envolvidos.

O processo de inclusão no Brasil se caracteriza pelo auxílio das políticas públicas, principalmente quando relacionada à questão educacional, mesmo que essa prática ocorra fora do ambiente escolar tradicional, nessa perspectiva, Aranha (2000, p.4) entende que:

> A inclusão social conforme aqui apresentada, tem ainda se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços).

É importante frisar que incluir é um conceito construído fundamentado numa filosofia que identifica e admite a pluralidade que existe na sociedade (ARANHA, 2000). É a partir desta visão que o processo de inclusão se torna importante, pois esse visa garantir o acesso dos diferentes indivíduos a oportunidades.

Esse processo é fundamental no processo educativo dos sujeitos, em particular no ambiente escolar. Nesse sentido, a busca pela emancipação dos indivíduos que estão à margem da sociedade em função da sua condição socioeconômica, conta com diversos mecanismos como o auxílio de políticas públicas orientada pela legislação, pela sociedade civil organizada em organizações não governamentais (ONG), que é o caso aqui pesquisado. É importante frisar que apesar de ser uma organização que não está diretamente ligada ao Estado, não quer dizer, que estes não estabeleçam relações, uma vez que esta é considerada juridicamente uma

organização privada, porém com fins sociais, mas que recebe subsídios do município de Uberlândia que são essenciais para o seu funcionamento.

Ao criar novas possibilidades de ocupação do tempo dos jovens envolvidos no projeto, seja com as aulas ou com os outros atendimentos realizados pela ONG, tem-se a intenção de evitar que esses estabeleçam relações com o crime organizado, que é um elemento cotidiano local. Nessa perspectiva, a música, além de um instrumento de inclusão, torna-se ainda um agente de transformação social, pois oferece a oportunidade de se envolver em um processo que pode contribuir para a emancipação do indivíduo a partir das novas possibilidades ali apresentadas (BESERRA, 2016).

A metodologia de ensino é fundamental no processo de inclusão. As aulas são ministradas em grupos fazendo com que os sujeitos interajam entre si, o que de certa forma também os prepara para a vida em sociedade uma vez que terão de estabelecer, no decorrer de suas vivências, relações que demandam trabalhar o coletivo, como por exemplo, no mundo do trabalho.

Em 2008, quando se iniciou projeto, este contava com o ensino apenas de flauta doce, a estrutura era limitada e as aulas aconteciam no pátio da instituição. Com o decorrer do tempo, a ação foi criando corpo, e hoje conta com três salas específicas que foram construídas a partir do financiamento privado citado. A demanda aumentou e hoje se ensinam os seguintes instrumentos: **Trombone, Trombone de Vara, Saxofone, Trompete, Clarinete, Flauta doce e Flauta Transversal, Teclado, Violão, Trompa, Tuba, Guitarra e Baixo.**

Os sujeitos envolvidos na ação são acompanhados por uma equipe multidisciplinar que envolve diversos profissionais – pedagogos, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos -, que assistem o desempenho escolar, fazem acompanhamento psicossocial com o seus respectivos núcleos familiares, e também os envolvem em programas de segurança alimentar.

LEGISLAÇÃO

No que concerne à inclusão, a legislação brasileira tem como marco inicial, tendo como recorte a perspectiva do caso abordado, a Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Essa lei institucionaliza o papel do Estado enquanto fornecedor da educação básica e das ferramentas fundamentais para a sua realização cotidiana, e que essa fosse igual á todos.

Ao longo da ditadura civil-militar (1964-1985), foi criada a Lei nº **5.**692 de 1971 para regulamentar todo o ensino básico e técnico. Esta se fundamentava em uma concepção de educação tecnicista que tinha como objetivo preparar os sujeitos para o mundo do trabalho apenas. Sobre a inclusão, esta norma institucional pouco tinha a oferecer, tratava apenas do que intitulavam de "educação dos excepcionais" (BRASIL, 1971), diferenciando e excluindo aqueles que possuíam uma determinada necessidade de atendimento especializado (como a lei colocava de modo subjetivo isto poderia ser interpretado de diversas formas) e enquadrando os sujeitos no modelo de educação vigente de maneira obrigatória. Merece destaque o artigo 89, que colocava para as entidades educacionais de capital privado, uma espécie de incentivo fiscal em caso de atendimento aos "excepcionais".

Após o período de redemocratização, entendendo que o principal marco desse período foi a Constituição de 1988, que tem a educação como um direito fundamental garantido pelo Estado, a legislação educacional tomou novos caminhos. Em 1989, criou-se a Lei nº 7.853, que começou a apresentar as primeiras preocupações com a Educação Especial tornando-a obrigatória em todos os níveis da educação pública, porém ainda com o resquício de querer inserir os indivíduos com necessidade de atendimento especial no ambiente escolar sem um acompanhamento adequado às suas limitações.

No ano de 1990, especificamente no dia 13 de julho, foi sancionada a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma ferramenta do Estado que veio para acompanhar e proteger os direitos dos que possuem entre 0 e 18 anos. Ao comparar com outros ordenamentos jurídicos, entendemos que esta é uma das mais avançadas legislações, que tratam da inclusão, pois determina que o atendimento educacional especializado – seja realizado por professores que possuem formação específica – tem que acontecer preferivelmente na rede pública, ou seja, o Estado reconhece como seu papel de garantir o acesso universal a educação. (BESERRA, 2016).

Em 1994, foi sancionada a Política Nacional de Educação Especial, que visava orientar o processo de "integração instrucional" (BRASIL, 1994) para os sujeitos que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (MEC/SEESP, 1994, p.19). Infelizmente, esta é mais um caso de legislação sem avanço real, pois ainda se pauta na visão dos padrões homogêneos, fazendo com que não houvesse uma mudança na prática educacional

que valorizasse as diferentes formas em que o processo de aprendizagem pudesse ocorrer de fato no ensino formal.

Na mesma perspectiva do ECA, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, que trata da educação de modo geral. No que concerne a Educação Especial, coloca que caso este seja necessário, ocorrerá no ambiente escolar serviço especializado de atendimento educacional, realizado prioritariamente em sala de aula e fora desta apenas quando não for possível a integração.

No que concerne especificamente à música, a Lei 11.769/08 mostra que este conteúdo tornou-se obrigatório na educação básica desde 2011. Seu objetivo é musicalizar os indivíduos, fazendo-os sensíveis a esta produção artística e formando-o enquanto cidadão.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997:

> para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 1997).”

As possibilidades colocadas pela Lei 11.769/08, também apresenta muitos desafios, principalmente no que se refere à formação docente, pois não estabelece qual a escolaridade necessária para o ensino de música. Para ser plenamente efetivada, existe um longo caminho a ser percorrido ainda, mas o fato de existir um amparo legal para um conteúdo não tradicional faz com que este processo de efetivação seja menos complicado que no passado.

De modo geral, ao observar a legislação acerca da educação inclusiva, esta se apresenta como a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, além de outros textos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Sobre a música propriamente dita, temos apenas a lei 11.769/08 que estabelece que esta seja conteúdo obrigatório em toda a educação básica desde 2011.

Apesar de um bom número de leis que tratam da questão educacional, existe uma dificuldade real em efetivar a inclusão com o uso da música, haja vista que este tema pouco apareceu nas leis educacionais brasileiras dos últimos 60 anos.

A EDUCAÇÃO E A MÚSICA

A legislação, apesar de ser um elemento legal de extrema importância por si só não consegue desenvolver o processo de inclusão. Existe a necessidade de que ocorra um movimento transformador do sistema educacional de modo que este passe a considerar as especificidade do cotidiano dos sujeitos e que a partir disso desenvolva mecanismos que os auxiliem na sua emancipação, não só enquanto indivíduos, mas enquanto sujeitos coletivos (SASSAKI, 1997).

A educação encontra na música um excelente instrumento integrador, motivador e principalmente facilitador do processo de ensino-aprendizagem por possibilitar agregar variados conhecimentos. Assim, esta modalidade educacional abre um caminho para incluir, pois consegue atingir vários indivíduos fazendo com que estes passem a ter diversas formas de interação social, como conhecer novas realidades, contribuindo assim para transformar a sua própria realidade.

Ao pensar a música como uma ferramenta de inclusão dos sujeitos, entendemos que este ato tem a capacidade de ajudar no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso crítico, da expressão corporal, da imaginação, da memória e da concentração, gerando assim, o desenvolvimento social integrado.

Esta vivência promovida pela musicalização permite o desenvolvimento da capacidade de expressar-se em outras linguagens, provocando movimentos corporais enquanto se canta ou se ouve música. Porém, é importante, além de observar, esperar que a criança (ou o jovem) absorva esta possibilidade de se expressar ao seu modo e, principalmente, ao seu tempo sem imposições, pois:

> é importante considerar legítimo o modo como as crianças se relacionam com os sons e silêncios, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que incluam criação, elaboração de hipótese, descobertas, questionamentos, experimentos etc. (BRITO, 2003, p. 45).

No caso da ação do "Música e Cidadania para Paz Social", a música é utilizada como um agente transformador da realidade desses indivíduos, a começar pelas aulas, que são ministradas coletivamente fazendo com que os sujeitos ali envolvidos interajam e trabalhem em grupo, o que vai facilitar posteriormente a sua vida na sociedade.

O projeto, hoje já consolidado, conta com uma banda instrumental mirim que se apresenta nos mais diversos eventos da cidade de Uberlândia e região, comprovando seu êxito.

O sucesso desta inciativa não está em quantificar o número de jovens capacitados, mas sim em observar qualitativamente a vida destes jovens, uma vez que o objetivo maior não é apenas formar músicos, mas sim usar da musicalização como auxílio para a emancipação social e construção de cada um enquanto cidadão.

Segundo a equipe multidisciplinar de acompanhamento psicossocial do projeto, houve uma melhora significativa do desempenho escolar dos seus participantes no ano de 2015. Isto ocorreu tanto de maneira quantitativa, com a melhora das médias escolares, como qualitativa, com o envolvimento e dedicação maior nas atividades escolares.

O maior exemplo desse desenvolvimento foi à participação no Torneio de Robótica no Parque da Juventude – ação desenvolvida pelos estudantes da graduação em Matemática/Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Escola Estadual Ederlindo Lannes Bernardes - em São Paulo em Março de 2016, que envolveu no ambiente escolar os alunos atendidos pela ONG. De acordo com o coordenador do "Música e Cidadania para Paz Social", “a música fez com que uma parcela significativa dos estudantes melhorassem o desempenho escolar principalmente em disciplinas que envolvem as ciências exatas”, isso ocorre devido ao um empenho e dedicação maior para com os estudos, uma vez que aqueles que apresentavam dificuldades de assimilação dos conteúdos escolares receberam auxílio no programa de reforço escolar também desenvolvido pela ONG.

Um dos papéis fundamentais da inclusão é justamente oferecer novas possibilidades de aprendizado e enriquecimento cultural. Um dos resultados do projeto é a melhora no desempenho escolar dos participantes e o próprio envolvimento com a música fazendo com que muitos sejam encaminhados diretamente para o Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli, também localizado no município sede do estudo.

Tendo em vista a possibilidade de se capacitar profissionalmente, muitos participantes passam a se dedicar sobremaneira no aprendizado musical, abrindo assim novas possiblidades de vida e diminuindo as chances de se tornarem mão de obra precária. Nesse sentido Brito (2003) propõe que a música promova os indivíduos acima de tudo, criando caminhos e possibilidades para a sua inclusão, algo que notamos neste projeto.

Assim, entendemos que a música é então um instrumento fundamental no processo de inclusão dos jovens que estão inseridos em uma sociedade que os marginaliza em função do

seu local de moradia ou da sua classe social (BESERRA, 2016). A emancipação desses sujeitos fortalece a luta por uma sociedade que trate os sujeitos com igualdade e crie mecanismos de atendê-los em suas especificidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas ao longo de um semestre, do ano de 2015, do "Música e Cidadania para Paz Social", podemos concluir que a música é um recurso importante para a educação e uma excelente ferramenta no processo de inclusão social uma vez que se constituiu como um elemento de formação da identidade dos sujeitos, fazendo assim com que estes assumissem o papel de agentes transformadores de suas próprias realidades. E nessa perspectiva o projeto tem conseguido cumprir o seu objetivo que é de formar cidadãos capazes de transformar a sua própria realidade.

A música é um instrumento que pode ser mais bem explorado, pois tem se mostrado uma ferramenta muito poderosa e que oferece inúmeras possibilidades de desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, que vão além da educação musical, contribuindo verdadeiramente para a construção da cidadania.

A nossa pesquisa é apenas um pequeno estudo que pode ser ampliado, aprofundando-se diversos conceitos teóricos e metodológicos. A busca por uma sociedade que inclua os sujeitos sem distinção de raça, credo, cor ou sexo, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, mas iniciativas como o "Música e Cidadania para Paz Social" são importantes para fortalecer essa luta.

5. REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F.. Inclusão Social e Municipalização. In: Eduardo José Manzini. (Org.). Educação Especial: temas atuais. 1ed.Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000, v. , p. 1-10.

BESERRA. C. P. S **.** Os alcances da música na inclusão social: o caso da ONG "Ação Moradia" no bairro Morumbi - Uberlândia MG. 2016. 45 f. Monografia de especialização - Instituto de Geografia Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em < http:\\www.planalto.gov.br\civil 03\constituição\constituiçãocompilado.htm.> acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> acessado em janeiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. acesso em março de 2017.

BRASIL, Lei Federal nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - ordena, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm acesso em janeiro de 2017.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. acesso em janeiro de 2017.

BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-3/ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC, 1998. v 3.

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em janeiro de 2017.

BRITO, T. A. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo, SP: Fundação Peirópolis, 2003.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MOURA, G. G. ; SOARES, B. R. A periferia de Uberlândia: da sua origem até a sua expansão nos anos 1990. Caminhos de Geografia (UFU), v. 10, p. 22-40, 2009.

SANTOS, R. J. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. Revista Sociedade & Natureza. Uberlândia, n° 11, p.111-125. Jan/Dez., 1999.

SASSAKI, R. Inclusão : construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SOUSA, M A. A ONG ação moradia e a zona leste do município de Uberlândia/MG: os impactos do terceiro setor na periferia. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NAS AULAS DE ARTES: FORTE PARA O TRABALHO OU PRODUTOR DE CULTURA?

Marcelino Euzebio Rodrigues

ProPEd/ UERJ

marcelino238@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa faz uma reflexão acerca das imagens utilizadas nas aulas de artes do município do rio de janeiro, onde foi relatado uma quantidade significativa do uso de representações onde o negro aparece como figura exótica, como força de trabalho ou que emitem estereótipos acerca do cabelo e da cor da pele. Imagens que ainda hoje são utilizadas com o suposto objetivo de se trabalhar a 'cultura afro-brasileira' em cumprimento a lei 10.639 e ainda são aquelas em que as representações de subalternidade, exotismo, sensualidade são mais evidentes. Ao utilizar essas imagens, muitas vezes, ao invés de se desfazer a carga de estereótipos construídos historicamente sobre a imagem do negro, termina-se por reforçá-las por falta de contextualização e discussão sobre a diversidade étnico-racial e a efetiva produção cultural dos afro-brasileiros. Sabendo que o racismo é fruto de um repertório de imagens recorrentes que são acessadas frequentemente também no cotidiano escolar, entende-se que a recorrência e uso dessas representações do negro como força de trabalho, sensualisado, subalternizado não trazem contribuições significativas na luta anti racista proposta pela lei em questão. Ao utilizar essas imagens sem criar um contexto histórico de sua produção, muitas vezes ao invés de se desfazer essa carga de estereótipos, termina-se por reforçá-las.

Palavras-chave: imagem, ensino da arte, cultura afro-brasileira

INTRODUÇÃO

O principal objetivo desse trabalho foi tentar visualizar se os professores de Artes Visuais do município do Rio de Janeiro abordavam, ou não, temas ligados à arte afro-brasileira e entender se existem obstáculos efetivos que impeçam a implementação dessa norma curricular apontada pela Lei 10.639/03.

Em torno dessa problemática, outras questões permearam a investigação, entre elas:

O que pensam os professores de Artes Visuais sobre a legislação em tela? Eles a conhecem? Acham importante sua aplicação nas escolas?Existe espaço para essa temática nas aulas de Artes Visuais? Existe alguma limitação formativa no trato pedagógico dessa temática?

Qual a postura do município em questão? Existe valorização por parte da SME para a formação docente dentro dessa temática?

De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como sujeitos 11 professores de Artes Visuais do município do Rio de janeiro da 9ª Coordenadoria Regional de Educação com mais de 10 anos de atuação. No caso das professoras Vanda e Cássia, o tempo de serviço já se aproxima do período de aposentadoria. Isso se justifica para que se entenda um caminhar *pari passu* ao da Lei com os desses educadores. Foram sujeitos distribuídos em 11 escolas de 2° segmento do Ensino Fundamental que abrange os bairros de Campo Grande, Vasconcelos, Santíssimo e Guaratiba. As unidades escolares recebem professores e alunos de outras regiões do município do Rio, além dos da Zona Oeste, o que facilitou a pluralidade acerca das visões do tema. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram implementados alguns instrumentos investigativos, como levantamento de material bibliográfico, entrevistas semiestruturadas com uso de imagens de obras africanas e afro-brasileiras.

As 16 imagens que mediaram as entrevistas são as mesmas que ilustram e dialogam com o texto dessa pesquisa. Elas foram disponibilizadas e usadas como discurso visual[181], geradoras de perguntas e respostas sobre a formação acadêmica dos sujeitos, sobre as metodologias do ensino da Arte, sobre as possibilidades (ou impossibilidades) de inserção da arte afro-brasileira no currículo, sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no ensino da Arte. As imagens puderam evocar memórias, desencadear discursos e explicitar posicionamentos acerca do racismo na escola. Muitas delas são imagens consagradas na arte brasileira, como ‘Plantação de café’ de Portinari, ‘A negra’ de Tarsila do Amaral. Outra imagens são de artistas afro-brasileiros como Rubem Valentim ou Mestre Didi.

O imaginário europeu durante toda a Idade Média até o iluminismo, era composto pela existência de seres fantásticos que geravam medo e fascínio pelo desconhecido e pelo exótico. Laura de Mello e Souza (1989, p.49) diz que os "habitantes das terras longínquas que os europeus acreditavam serem fantásticas, constituíam uma outra humanidade, fantástica também, e monstruosa. Conforme ocorreram as grandes descobertas, foram elas migrando da Índia à Etiópia, à Escandinávia e finalmente à América". Naquela época, a imagem do negro e da África foi então forjada pelo olhar europeu, sendo reinterpretada através das épocas. O

[181] Ferreira (2006, p.16) explica que o discurso visual é a expressão social de um texto visual, ou seja, é um conjunto de elementos (signos) visuais expressivos.

reflexo desse universo fantasioso aparece nas primeiras representações do negro no Brasil e teve influencias nos valores estéticos ocidentais que relacionavam a cor preta e corpo negro. A criação desse imaginário pretendia não só representar, mas, reafirmar lugares sociais, dividir e hierarquizar indivíduos antes mesmo que o discurso sobre raça fosse discutido. Neste caso, entendemos que representação é o que parece referir-se ao representativo ou algo que "é típico ou característico da pessoa ou grupo representado. Quando se representa uma série limitada de símbolos como algo típico de determinado grupo, passamos a criar estereótipos. Os estereótipos supõem que aceitamos como "naturais" representações criadas ou construídas, em um momento determinado, sem questioná-las". (CAO 2010, p.213)

Com a colonização, um tipo de representação do povo brasileiro começa a ser desenvolvida no Brasil, com caráter documental focada nos elementos constitutivos da colônia. São tentativas, ainda que fictícias, de representar a fauna e flora, a geografia, a população, modos e costumes, tidos como desconhecidos.

> 'Vinham de longe, portanto, as figuras do imaginário com que se construiu a representação do **outro** – gentes do oriente, povos indígenas ou negros africanos – mesmo antes que a fome expansionista das potencias europeias as levasse, no séc. XIX, à partilha do domínio sobre a África. Entretanto, foi a mercantilização da escravidão, no tráfico negreiro, o que acabou por reduzir o negro africano à coisa, objeto de escambo ou troca monetária, cujo trato, bem ou mau, sempre dependeu do seu preço de mercado ou seu valor como instrumento de trabalho. O soba africano que aprisiona como escravo o inimigo exerce um direito de guerra, mas aquele que, africano ou europeu, o vende ao negreiro, trafica com mercancia.' (MONTES, 2000, p.64).

No século XVI, a figura do negro aparece, principalmente, na obra dos holandeses Frans Post (1612 – 1680) e Albert Eckhout (1610 – 1666), que vieram para Pernambuco com Maurício de Nassau tendo a responsabilidade de documentar artisticamente cenas e tipos específicos. Para Post, coube a pintura de paisagens, edifícios, fortes e portos, principalmente nas imediações pernambucanas, mas, em suas pinturas o negro não é o tema principal sendo retratado como parte do cenário.

Eckhout assumiu a responsabilidade de pintar não somente a fauna e flora, como também os tipos humanos. Nas obras de 1641, Mulher Negra (fig.1), nas quais representam negros brasileiros como se fossem africanos da região de Angola ou da República Democrática do Congo, bem diferente daqueles escravizados conhecidos pelo pintor no Brasil. Os adornos da Mulher Negra apontam uma idealização da figura, pois uma escrava africana brasileira dificilmente usaria tal indumentária, com chapéu decorado com penas de pavão ou brincos e

gargantilhas com pingente de pérola. O cesto em sua mão direita é o originário de Angola, que associa à mulher a sua origem a de grande parte dos escravos negros trazidos pelos holandeses no Brasil.

> "À Primeira vista, uma obra como Mulher negra, feita em 1641 por Albert Eckout, parece excepcional, por ser um dos primeiros documentos etnográficos da sobrevivência de valores africanos por meio da imponência corporal, de rica e singular indumentária. Essa obra abre, contudo, uma coleção de imagens um tanto ficcionais projetivas, que constroem um lugar social hierarquicamente inferior para a mulher negra ao configurar sua imagem entre o animal e a coisa, como ente disponível ao labor físico, seja no campo ou na casa-grande, na agricultura, na culinária e outros serviços domésticos, ou ainda, na parceria afetivo sexual". (CONDURU 2007, p.15)

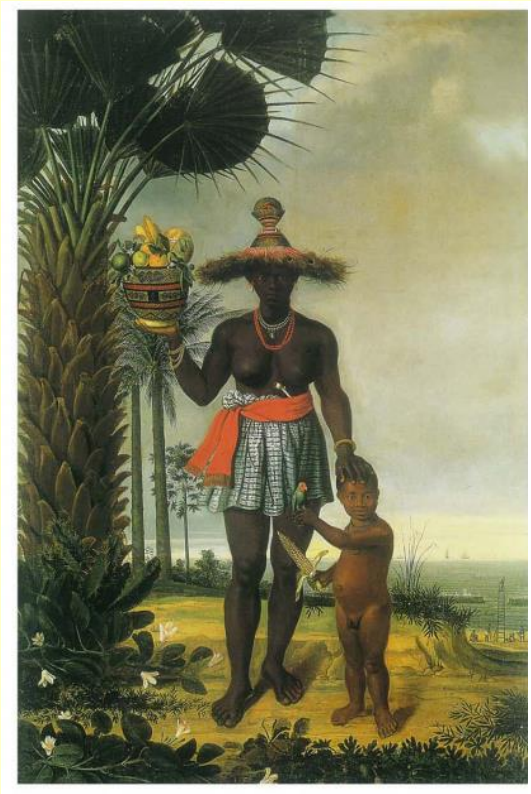


Fig. 1

' Mulher Negra' - Albert Eckhout

Com caráter etnográfico, essa imagem dá inicio a uma construção imagética do afro-brasileiro, que se desdobra na produção de outros artistas como Johann Moritz Rugendas (1802-1858), Jean-Baptiste Debret (1768-1848), Carlos Julião (1740 – 1811), nas fotografias de Christiano Junior (1832 – 1902) e do carioca Militão Augusto de Azevedo (1840 – 1905). Ela revela uma profunda relação entre o discurso hegemônico que exalta uma ideologia imagética eurocentrada que resulta em estereótipos e reafirma mitos racistas, como a sensualidade e subserviência do afro-brasileiro.

> Mas o que é no Brasil de meados do séc. XIX o pitoresco e o genérico? Já se observou que a imagem que os brasileiros dão do país e a que os viajantes estrangeiros descrevem sempre foram radicalmente diversas. Ao excesso de exotismo procurado pelos estrangeiros, e que os faz insistir no aspecto africano da cidade baixa do Salvador ou na nudez das lavadeiras do Rio de Janeiro, se opõe nos brasileiros essa cegueira seletiva que passa, sob discreto silêncio, a onipresença dos escravos. (CUNHA, 2000, p.134)

No século XVIII, chega com a missão artística francesa, Jean Baptiste Debret, que passa a representar o negro como seu principal objeto de interesse em situações de trabalho escravo e nas relações cotidianas entre senhores e escravizados. O alemão Johann Moritz Rugendas, contratado pela expedição russa Langsdorff182, tenta fazer de suas aquarelas uma espécie de crônica pictórica do negro na cidade do Rio de Janeiro.

> "É fácil identificar uma presença negra quase como paisagem nos cenários brasileiros representados por artistas de diferentes tradições. O sistema escravagista associou a tonalidade escura da pele e fenotipias correlatas, imbricando ícones entre ser negro e ser escravo. Pois, os habitantes negros nas obras de professores da instituição como Jean-Baptiste Debret mostram o interesse evidente pelos idos das primeiras décadas daquele século. Ou, com alunos da instituição, como Cândido Guillobel um artista português, desenhista de tipos populares do Rio de Janeiro, em sua grande maioria dedicados aos ambulantes negros".(LIMA 2008)[183]

A obra de Debret se distancia da realidade brasileira, pois a pretensão do artista era na verdade

> oferecer aos estrangeiros um panorama que extrapolasse a visão de um país exótico e interessante apenas do ponto de vista da história natural porque acreditava que o Brasil merecia estar entre as nações mais civilizadas da época e que a elaboração de uma obra histórica a seu respeito seria uma contribuição valiosa para que esta justiça se cumprisse. (LIMA,2004, p. 27).

---

[182] Foi uma expedição organizada e chefiada pelo barão Georg Heinrich Von Langsdorff, médico alemão naturalizado russo, que estudou e registrou entre 1824 a 1829 aspectos mais variados da natureza e da sociedade brasileira.

[183] Referencia em versão digital disponível em: < http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_negros.htm>

Ainda que fossem imagens documentais, sob a visão ainda exótica do autor, a obra desse artista terminou por reforçar o estereótipo da subalternidade a que o afro-brasileiro foi submetido. Elas marcaram gerações ao serem impressas em inúmeros livros didáticos e reforçaram sentimentos de inferioridade e recusa em milhões de alunos afro-brasileiros quando não se identificavam com aquela realidade, usada como referencial estético acerca dessa população.

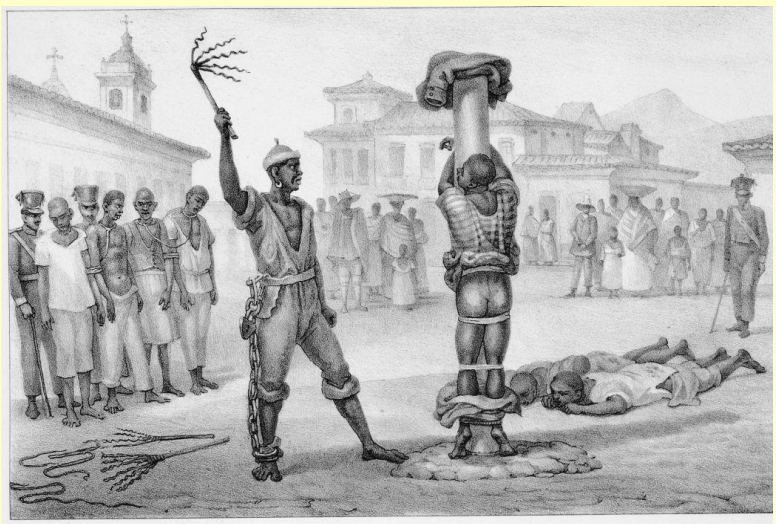


Fig. 2

'A execução do castigo de açoite'

Jean Baptiste Debret

> O corpo que ocupa um ponto no espaço fala de um mundo social, ao designar lugares de negro: navio negreiro, mercado de escravos, o castigo doméstico da palmatória, o espetáculo da punição no pelourinho e a infindável rotina dos trabalhos e dos dias, na faina cotidiana das fazendas de cana ou café ,ou nas ruas das cidades onde fervilha a multidão de escravos de ganho, vendedores de quase tudo. Lugares que ao negro cabem em próprio, em lavoura, mercado, praça, chafariz, casa, nas tarefas do trabalho. A diferença que se assinala pelo espaço e pelo gestual, nas atitudes opostas de negros e brancos: os que fazem e os que observam. Um corpo que se perde na paisagem, coisa entre coisas, e que aponta para um *não-lugar* social, ou apenas para o lugar de um "tipo", em retrato de negros que, no estúdio fotográfico, se congelam, fora do lugar, em suas lides cotidianas.Uma família, mãe e filho negros é apenas imagem da reprodução biológica, parte de um processo da natureza, enquanto a escrava negra, ama de leite da criança, figura a doação, na maternidade social. Imagens de um cotidiano que banaliza a violência, naturalizando a barbárie da escravidão. (MONTES, 2000, p.65).

A imagem *Aplicação de castigo* de Debret (fig.2) foi assinalada por todos os professores entrevistados na pesquisa. Isso comprova o quanto ela ainda está presente no imaginário escolar e o quanto precisa ser discutida ou substituída por outras que reposicionem o negro como um agente produtor de cultura e não mais como ser subalterno. Na abordagem Alex , um dos professores entrevistados, sua tentativa de trabalhar com a temática afro-brasileira foi invadida por situações que terminaram por reforçar a subalternidade.

> "A gente percebe que quando você trabalha determinadas imagens, como essa aqui do açoite do Debret, as crianças sofrem. Eu sempre reforço que eles vieram obrigados, que em caso de guerra quando perdiam, os negros eram comercializados com os perdedores, que vieram descendentes de nobres, que o Rui Barbosa fez a gracinha de queimar toda a documentação, e que nós poderíamos saber das nossas origens e tal. E aí eu faço eles pensarem: _imagine você acabar de levar a chicotada e cair no chão, ta vendo aqui no chão, ó. Colocar molho de pimenta na ferida. Aí os alunos dizem: _Ai, ui! Aquelas coisas, né? Dai eles perguntam:_ Não tinha água oxigenada nem mertiolate? Eles não podiam danificar a mercadoria. Os africanos vieram pra cá pra trabalhar e eles não recebiam salário pra isso, e o branco quando batia, não era no lombo como a gente vê, que a rede globo mostra. Porque imagina um artista da globo com a bunda de fora, aí eles morrem de rir. Como é que você vai falar pra criança? (RODRIGUES, 2014, p. 124)

Sabemos que a imagem do negro sempre foi desprestigiada no meio acadêmico e até mesmo artistas afro-brasileiros da Academia de Belas Artes, como Estevão Silva e Arthur Timótheo da Costa (1882-1922) desenvolveram uma produção que pouco falava sobre sua origem étnica. Somente após a abolição é que a imagem do negro passou a ser explorada por artistas acadêmicos inseridas em contextos subalternos. Sobre isso, Sá (2009) afirma:

> "Com relação ao negro, a prevenção iconográfica era ainda maior, pois havia as implicações sociais relacionadas ao trabalho escravo. Suas representações restringiam-se mais ao interesse pessoal dos artistas estrangeiros, geralmente viajantes, verdadeiros "*cronistas*" visuais das particularidades exóticas e étnicas da antiga colônia. Artistas como Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e muitos outros, impulsionados por um sentimento romântico, interessaram-se pelos aspectos curiosos de uma terra desconhecida e, tanto o índio quanto o negro (sobretudo este pela presença constante no cotidiano urbano e rural), associados aos seus costumes, eram demasiadamente extravagantes para passarem despercebidos. O mesmo não acontecia com os artistas brasileiros que, em geral, não se interessavam por esta realidade, parte integrante do dia-a-dia deles, constituindo, talvez, mais uma vergonha do que motivo de admiração. Mesmo na arte européia havia preconceito relacionado à representação de indivíduos de classes sociais menos privilegiadas tendo se desenvolvido, somente a partir do século XVII, um interesse maior pelas cenas de gênero reproduzindo interiores rústicos, paisagens bucólicas e pessoas humildes em seus afazeres domésticos. Estes temas a Academia

> sempre desprezou e relegou a um plano inferior, só vindo a aceitá-los dois séculos depois, com a assimilação do Realismo.

São representações que vieram posteriormente àquelas produzidas por artistas afro-brasileiros como Manoel da Costa Ataíde (1762 – 1830) e Antonio Francisco Lisboa (1738-1814), mestres do barroco que imprimiam em suas obras traços negróides e que foram desconsiderados após a chegada da missão francesa ao Brasil.

Cândido Portinari (1903-1962), o lituânio Lasar Segall (1891 – 1957) e Tarsila do Amaral (1886-1972) e Di Cavalcanti (1897-1976) tentaram evidenciar em suas pinturas a situação social e a individualidade do afro-brasileiro. Porém, deixaram nelas muitos traços de subalternidade.

Por exemplo, no apelo exótico da *Negra* de Tarsila do Amaral (fig.3) revelando a manutenção do discurso hegemônico sobre a mulher negra, tratando-a como uma

> "alegoria (cristã) da maternidade e (afro-brasileira) da terra, um totem pagão cuja poesia emana da estranheza em face do outro primitivo e latente, mas é também alegoria nacional, cartaz publicitário, artigo de exportação, cromo patriarcal, mãe ancestral, "contraste de formas", fetiche sexual, manifesto modernista". (CONDURU, 2007, p. 48)

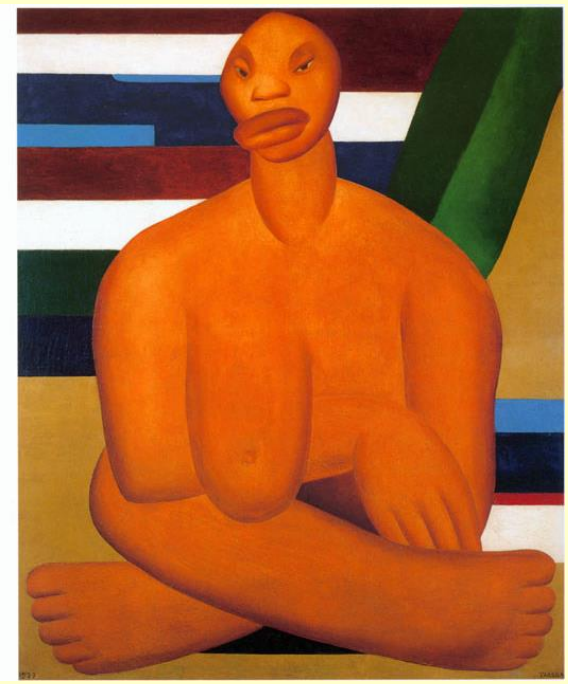


Fig. 3

'A Negra'

Tarsila do Amaral

No caso de Di Cavalcanti, é notório que “elegeu a mulata como paradigma de beleza nacional, com elegias pictóricas às mulheres afrodescendentes, subvertendo, por um lado,os padrões estéticos ocidentais impostos pela cultura bel artística, mas por outro, insistindo na objetivação sexual da mulher negra”(CONDURU 2007, p.58).

Munanga (2008) cita algumas palavras de Abdias Nascimento para falar sobre as origens do mulato brasileiro e o desfrute que ainda se faz desse estereótipo:

> “o Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. O desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, na proporção de uma mulher para cinco homens, conjugado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou os últimos a um monopólio sexual das poucas mulheres existentes. Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis, vulneráveis a qualquer agressão sexual do senhor branco, foram, em sua maioria, transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável. É absurdo apresentar o mulato que, na sua origem, é o fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. Ele evoca o ditado popular "branca pra casar, negra pra trabalhar, mulata pra fornicar", para apoiar a ideia geral de que a mulher negra foi prostituída. Já que a existência da mulata significa o produto do prévio estupro da mulher africana, a implicação está em que, após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório. Exploração econômica e lucro definem, ainda outra vez, seu papel social”.(MUNANGA 2008, p.86)

Fig.4
‘Samba’
Di Cavalcanti

Azoilda Trindade (2005) fala do uso desses estereótipos nos dias de hoje.

> ... essa tipologização entre a branca e a negra, de certa forma, perdura até os dias atuais, nas relações sociais, nos chistes, na propaganda, em particular, e no discurso midiático, em geral, pois a utilização de mulheres negras (e mulatas) seminuas facilita o consumo, o que marca, definitivamente, a construção de um discurso que vem determinando (reforçando) hegemonicamente os diferentes papéis ocupados pelas mulheres, brancas e negras, a partir de uma suposta pertença racial. (p.87)

Para Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2011) o racismo é fruto de um repertório de imagens recorrentes que são acessadas frequentemente.

> O que são os estereótipos raciais senão uma construção histórica fundada em percepções visuais a priori? Percepções que fomentaram e lamentavelmente ainda fomentam as artes plásticas, a fotografia, o cinema, a televisão, o teatro, a literatura, a publicidade enfim. Até os classificados de emprego nas páginas dos jornais foram contaminados pelo questionável requisito da "boa aparência" que na prática se traduz em uma valorização absurda da imagem dos brancos como condição para o acesso ao emprego. A construção caricata do corpo negro vem, ao longo da formação deste país, habitando o imaginário da sociedade brasileira de maneira tão constante que mais parece uma marca indelével. Podemos facilmente nos deparar em pleno século XXI com imagens negativas sobre o povo negro que já eram recorrentes há mais de cinquenta anos atrás. A diferença de hoje é que tais abordagens não ocorrem mais da forma confortável como antes, em função do crescimento de uma consciência crítica atenta ao tamanho do estrago provocado. (DA SILVA 2011, p.14 e p.15)

Candido Portinari (Fig. 5) representa, em grande parte das obras com essa temática, a imagem do afro-brasileiro como força de trabalho, como aquele que contribuiu para o desenvolvimento do país ou aquele morador da periferia e favelas. Como na obra de Portinari, observamos que ela caminha na vertente social e evidencia o trabalho dos colonos de uma fazenda de café de São Paulo, porém algumas figuras usadas como tema em sua obra, como o lavrador, o mestiço, os capatazes ou moradores de favelas são, em nosso entendimento figuras subalternizadas simbolizando a força de trabalho usada na economia brasileira.

Fig. 5

‘Lavrador de café’

Candido Portinari

Tanto a representação do negro como força de trabalho quanto o sensualismo ainda estão muito presentes nas aulas dos professores entrevistados. Ainda hoje, elas são utilizadas em sala de aula, com o suposto objetivo de se trabalhar a ‘cultura afro-brasileira’ e ainda são aquelas em que as representações de subalternidade, exotismo, sensualidade se comprovam. Ao utilizar essas imagens sem criar um contexto histórico de sua produção, muitas vezes ao invés de se desfazer essa carga de estereótipos, termina-se por reforçá-las.

> As imagens dos negros, dos mestiços, dos moradores de favelas, de cortiços e de ruas, bem como as imagens dos índios, são apresentadas socialmente com desprestígio, inferiorizadas, despotencializadas, vitimizadas. Ou seja, com uma série de atributos que legitimam e naturalizam as desigualdades construídas social e historicamente contra eles. Exemplos não nos faltam, é só observarmos qual a imagem que nos vem à mente quando pensamos, genericamente, em meninos e meninas de rua, funkeiros e funkeiras, alunos e alunas de escolas públicas, presidiários e presidiárias... (TRINDADE 2005, p.112e p. 113)

Ao trabalhar com esse tipo de imagem, espera-se que a ótica crítica seja despertada nos alunos, para que os estereótipos possam ser apontados e desfeitos. Por exemplo, na fala do

professor Alex quando utilizou a obra de Eckout para falar das origens étnicas em torno da escola.

> "quando trabalho com o Eckout eu falo que essas imagens seriam as primeiras fotografias que temos, claro que é uma visão do europeu... quando eu trabalhei folclore eu falei como surgiu no Brasil o cultivo da cana de açúcar, pra eles aqui, no bairro de Campo Grande. Como era Campo Grande no século XVIII? Vocês imaginam, a casa grande, a senzala, as pessoas morando em volta, como é que as crianças se reuniam? Porque vocês hoje ficam brincando no celular, tem luz elétrica. E eles dormiam cedo... quando eu falo de Debret, mostro o cotidiano da cidade. Depois entro em fotografia, e aí eu falo para compararem a imagem do Debret com as fotografias de nossa região. Sempre valorizando o que a gente tem. Campo Grande no caminho da família real, quando eles passavam por trás do desterro (Igreja Nossa Senhora do Desterro) o caminho por aqui e Pêpe (bar pêpe). Pra eles, lá no Mendanha, isso é o máximo. Quando eu falo que a carobinha era uma fazenda onde nasceu o primeiro pé de café, que o imperador vinha pra consulta médica. Oh! Aí vem aquela coisa de satisfação. Vocês tão pensando que moram em qualquer lugar?" (professor Alex)

Uma prática docente cotidiana que evidencie a figura do negro como produtor de cultura e não mais como força de trabalho, objeto ou fetiche presentes nas obras de Debret ou de Di Cavalcanti, seria um caminho possível para se repensar o trato pedagógico da imagem do negro em sala de aula? Apresentar imagens que refaçam, critiquem, apontem ou denunciem a problemática racial nas obras de artistas clássicos, modernos ou contemporâneos seria um caminho possível na prática pedagógica dos professores de artes? Acredito que sim. Ao apresentar de forma limitada as obras desses artistas como a referência da presença negra no Brasil, pode-se reforçar um imaginário de estereótipos que evidenciem apenas sua força física e desconsiderem sua potencialidade criativa e intelectual. Penso que tais artistas podem ilustrar e contextualizar as aulas de Artes, desde que a partir delas haja discussões que enriqueçam de maneira crítica a compreensão dos alunos acerca da problemática racial ou que a partir delas possa se estabelecer um contraponto entre a imagem do negro estigmatizado, subalternizado com a imagem do negro artista e produtor de cultura. Sobre isso, Araujo (2010) na sua fala de artista e historiador negro, cita:

> "Queremos resgatar entre os negros uma certa autoestima e uma imagem que nos sirva de padrão de orgulho por nossos heróis, que pretendemos nos seja devolvidos em carne e osso, em sangue e espírito, como pessoas reais que puderam até alçar-se à condição de mito, mas não mais como lendas perdidas numa nebulosa história. Precisamos ter orgulho dos feitos de nossos homens e mulheres que, a despeito do

> estigma herdado da escravidão marcaram seu lugar na nossa história, como cientistas, engenheiros, poetas, escritores, doutores, escultores, pintores, historiadores... Queremos que os nossos sejam reconhecidos “. (ARAUJO, 2010, p.17)

Entendo que o trato pedagógico mais apropriado seria aquele que evidenciasse as produções de artistas afro-brasileiros que emergiram no cenário artístico nacional e internacional quebrando esses paradigmas e criando novas poéticas que se aproximam de suas realidades e suas origens. Entre eles Heitor dos Prazeres (1898 – 1966), Sérgio Vidal (1945) e Agnaldo Manuel dos Santos (1926 – 1962), Rubem Valentim (1922-1991), mestre Didi (1917-2013), entre outros que passaram a retratar o cotidiano e a ancestralidade do próprio povo. Como a “vertente artística nomeada como afro-brasileira não tem sido caracterizada como aquela produzida unicamente por afrodescendentes” (CONDURU 2009, p. 30), outros artistas como Hector Julio Páride Bernabó (1911-1997), argentino, conhecido como Carybé, e Karl Heinz Hansen (1915-1978), nascido na Alemanha, que se naturalizou brasileiro e radicou-se na Bahia dedicaram-se aos temas afro no Brasil criando um diálogo com a problemática sociocultural afro-brasileira e suas poéticas pessoais, são possibilidades a serem exploradas na abordagem do tema.

> “Além de alguns estrangeiros, artistas das mais diferentes regiões brasileiras, afrodescendentes ou não, atualizam e ampliam as frentes de ação abertas anteriormente nos diálogos entre arte visuais e afrobrasilidade, respondendo a questões artísticas e culturais contemporâneas. É grande a lista de nomes que podem ser citados: Adenor Gondim, Alexandre Vogler, Anna Bella Geiger, Antônio Sérgio Moreira, Artur Leandro, Ayrson Heráclito, Bauer Sá, Brígida Baltar, Caio Reisewitz, Ciça Fittipaldi, Cildo Meireles, Cláudio Kfé, David Cury, Denise Milan, Emanoel Araújo, Eustáquio Neves, Frente 3 de fevereiro, Guga Ferraz, Januário Garcia, Jorge dos Anjos, José Adário, Juarez Paraíso, Junior de Odé, Lena Martins e Associação Abayomi, Marcos Chaves, Marepe, Mário Cravo Neto, Maurício Dias e Walter Riedwig, Maurino Araújo,Martinho Patrício, Mestre Didi, Mônica Nador, Nêgo, Nelson Leirner, Regina Vater, Rodrigo Cardoso, Ronald Duarte, Ronaldo Rego, Rosana Paulino, Tonico Lemos Auad, Viga Gordilho, Walter Firmo e Wuelyton Ferreiro, entre outros”. (CONDURU 2009, p. 31)

Eustáquio Neves (1955), Rosana Paulino (1967) contam, por meio de seus quadros e ilustrações, histórias das próprias famílias que são universais e se adéquam em trajetórias de todo os negros e que trazem uma postura crítica e por isso podem ser e devem ser usadas em sala de aula como mais um recurso de discussão acerca da afrobrasilidade.

Resultados e Discussão

Como verificamos, após anos da aplicação da Lei 10.639/03 o espaço destinado aos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula ainda é restrito. A formação do professor de Artes ainda é baseada em estruturas coloniais que privilegiam uma estética eurocêntrica e isso interfere em sua prática. Os currículos escolares de História da Arte estão direcionados aos temas e conteúdos norte-americanos e europeus (SILVA e CALAÇA, 2006, p.9). Essa visão apontada pelas historiadoras em 2006 ainda repercute nas práticas pedagógicas dos docentes entrevistados. Suas escolhas de artistas e obras ainda são aquelas em que o negro é representado em uma lógica subalterna, como instrumento de trabalho ou sensualizado. Obras como as de Portinari e Di Cavalcanti são usadas sem aprofundamento e contextualização reafirmando, ainda que ingenuamente, uma estrutura advinda da colonização.

A necessidade de descolonizar o inconsciente é um ponto chave para se pensar em mudanças, de homens e mulheres (TRINDADE 2005, p. 223). É também indispensável uma descolonização no currículo de Artes no cenário carioca e brasileiro. Uma emergência que certamente desestabiliza, cria tensões e tem como objetivo a desconstrução de um imaginário erguido em nosso passado colonial com evidentes reflexos no cotidiano. Isso implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo que se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber e ainda uma mudança na ética e na política do conhecimento sob a perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2005, p.47).

Bibliografia

ARAUJO, Emanoel. O museu Afro Brasil. São Paulo: Banco Safra, 2010.

CAO, Marián Lopes. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação contemporânea, Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

CONDURU, Roberto. Arte Afro-Brasileira. Belo Horizonte: C/Arte, 2007

_____. Negrume Multicor. Arte, África e Brasil para além da raça e etnia. In: Revista Acervo, v. 22, nº 2, p. 29-44, jul/dez 2009. Disponível em < http://www2.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/48/41 > Acesso em 1 de novembro de 2013.

CUNHA, Manuel Carneiro. Olhar escravo, ser olhado. In: Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma. AGUILAR, Nelson (org). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

DA SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Os fios que nos unem: Tecendo conhecimentos sobre a lei LEI 10639/03. Anais do I Colóquio Interestadual "Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na

escola". São Paulo: Governo do estado de São Paulo, 2011. Disponivel em <http://ensinomedio.net/documents/ISBN-978-85-99697-13-9.pdf>. Acesso em 2 de novembro de 2013.

FERREIRA, Emerson Pessoa. Semiótica Visual na Educação Tecnológica. Significações da Imagem e Discurso Visual. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89018/232343.pdf?sequence=1 Acesso em 10 de janeiro de 2014.

LIMA, Valéria. Uma viagem com Debret. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

MIGNOLO,Walter D. Cambiando las éticas y las políticas Del conocimento: lógica de La colonialidad e poscolonialidad imperial. In: Tábula Rasa. Colombia, Nº3, Dez.2005. Disponível em: http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/walter-mignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf Acesso em 3 de dezembro de 2013.

MONTES, Maria Lucia. Olhar o corpo. In: Mostra do redescobrimento: negro de corpo e alma. AGUILAR, Nelson (org). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

MUNANGA, Kabenguele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira nas aulas de Artes do Municipio do rio de Janeiro. RJ: Imperial Novo Milenio, 2016.

SÁ, Ivan Coelho de. O Processo de “Desacademização” através dos Estudos de Modelo Vivo na Academia/Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. 19&20, Rio de Janeiro, v. IV, n. 3, jul. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm> Acesso em 28 de julho de 2013.

SILVA, Dilma de Melo e CALAÇA, Maria Cecília Félix. Arte Africana e Afro-brasileira. São Paulo: TERCEIRA Margem, 2006.

SOUZA, Laura de Mello e. O Diabo na Terra de Santa Cruz. São Paulo: Companhia das Letras,1989.

TRINDADE, Azoilda Loreto. A Formação da Imagem da Mulher Negra na Mídia. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Escola de Comunicação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

A RELEVÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZADO

Karine Teixeira Gomes

karine2tg@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Diante do reconhecimento da Arte-educação como conteúdo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, e da inserção da arte como disciplina obrigatória no espaço escolar com a Lei 9394/96, o presente trabalho tem como objetivo apontar os impactos da Arte-educação no desenvolvimento cognitivo e psicomotor em alunos da Educação Básica e com transtornos de aprendizado. O problema exposto visa responder de que maneira os avanços no reconhecimento da Arte-educação como conteúdo obrigatório, auxiliam no desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos que entram em contato com a arte na escola. Através de estudos de casos, observamos que, embora políticas educacionais tenham assegurado a obrigatoriedade do ensino de artes e sua importância para a educação, infelizmente isto não assegurou que a disciplina funcionasse efetivamente, uma vez que: o tempo concedido pelas diretrizes educacionais para trabalhá-la na escola ainda se mostra curto; o recurso material fornecido às instituições, escasso; e a formação de professores com licenciatura na área lecionando a disciplina, pequena. Com isso, assinalamos a necessidade da discussão a respeito da valorização da formação de professores com graduação em Licenciatura em Artes para lecionar o conteúdo na educação básica, uma vez que, ainda que prevista pela LDB, tal formação seja ainda pouco encontrada efetivamente nas escolas. Como aporte teórico para fundamentar as discussões, recorremos enfaticamente à Constallat (1985), Barbosa (2008), Alves (2008), Souza (2001), entre outros autores e documentos que discutam a obrigatoriedade da inserção da arte-educação na escola, bem como uma adequada e específica formação para lecionar tal conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-educação; Psicomotricidade; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Quando nos referimos à arte-educação e a psicomotricidade, estamos nos referindo a processos distintos, mas com vários pontos de aproximação e diálogo entre si. Por arte-educação compreendemos os processos criativos, imaginativos, cognitivos, intelectuais e

motores que ocorrem durante o processo artístico quando este transita pelos campos educacionais. Por psicomotricidade compreendemos os processos relacionados ao sistema motor, cognitivo, afetivo e corporal que se mostram fundamentais aos processos do desenvolvimento. Tanto a arte-educação quanto a psicomotricidade transitam pelos campos do desenvolvimento cognitivo e mental do indivíduo, no que diz respeito a atividades envolvendo controles motores, sensoriais e corporais, carregados de intencionalidade e produção de sentido.

Diante das aproximações e intenções comuns entre as duas áreas, o objetivo deste trabalho é expor quais os impactos da arte no desenvolvimento psicomotor e cognitivo em alunos com transtornos de aprendizagem. Analisamos tais impactos, quando a arte funciona de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Artes, bem como quando lecionada por professores com a adequada formação, como objetiva o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir das possibilidades da arte-educação, expomos quais os impactos e contribuições desta área no desenvolvimento psicomotor da criança e de que maneira os processos compreendidos como arte-educação podem auxiliar neste desenvolvimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em alunos com transtornos de aprendizagem.

Visando atingir os objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, analisando os dados obtidos sobre a formação de professores a lecionar o conteúdo de arte-educação e as contribuições desta disciplina à psicomotricidade, constituindo, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo. Valemos-nos centralmente das obras de Barbosa (2008), Constallat (1985), Alves (2008), Souza (2001), entre outros autores e pesquisas acerca da formação de docentes instruindo o conteúdo de Arte na educação básica.

A importância e motivação desta pesquisa se dá pelas contribuições que tal discussão pode oferecer à educação básica no que diz respeito ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo, assim como auxiliar na constante busca da manutenção e implementação de políticas que assegurem o funcionamento da arte na escola como conteúdo verdadeiramente relevante ao currículo e ao aprendizado. O trabalho se justifica por possibilitar entender e endossar as contribuições da arte-educação como atividade que integrada a outros campos possibilita e contribui para o desenvolvimento mental, intelectual e psicomotor e apontar os impactos positivos da formação específica para lecionar esta disciplina na educação básica.

AS APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICOMOTRICIDADE E A ARTE-EDUCAÇÃO

Uma das primeiras formas de percebermos o desenvolvimento mental de uma pessoa se dá pelas manifestações motoras da mesma. As funções motoras, principalmente nos três primeiros anos de vida é função imediata do desenvolvimento neuromuscular, de forma que a função neurológica e motora se mostram interdependentes. A coordenação motora faz parte, portanto, da maturação do sistema nervoso, que varia com a idade e desempenho em determinados exercícios envolvendo movimentos (COSTALLAT, 1985, p. 3). Sobre a psicomotricidade, além da questão motora e neurológica, outros fatores são também de suma importância, pois a aproximação entre a gesticulação, a expressividade, o meio social e cultural em que a pessoa está inserida, a organização do grupo familiar, entre outros fatores, também estão presentes e afetam no desempenho desta função.

Desta maneira, o sistema psicomotor é compreendido para muito além dos movimentos e operações cerebrais. Ele consiste na "unidade dinâmica das atividades, gestos, das atitudes e posturas, enquanto sistema expressivo, realizador e representativo do 'ser-em-ação' e da 'consciência' com outrem" (ALVES, 2008, p. 15). É isto o que nos permite aproximar e relacionar o sistema psicomotor à arte-educação. Portanto, a psicomotricidade não diz respeito apenas às operações cerebrais a partir de estímulos externos, mas a um processo complexo que permeia a esfera expressiva, afetiva e emocional. É uma forma do ser se relacionar com o outro, entendê-lo e apreendê-lo em suas ações, atitudes e corporeidade. No que diz respeito ao contexto educacional, a relação entre o desenvolvimento do educando e a psicomotricidade é certamente evidente. Além de a psicomotricidade permitir o desenvolvimento de funções visuais, manuais e auditivas, aliadas ao desenvolvimento cognitivo, esta permite também o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o processo educativo, não apenas no que tange a alfabetização e manejo de materiais, como também no próprio desenvolvimento corporal em outras atividades de cunho lúdico (jogos teatrais e atividades físicas, por exemplo). As habilidades de fala, pronúncia de sons e gesticulação também fazem parte do processo de desenvolvimento, contribuindo diretamente no desempenho que o aluno nos anos iniciais escolares poderá obter. Se a psicomotricidade vai além dos movimentos e preocupa-se com tudo que está compreendido na gestualidade, o mesmo acontece com a educação e faz parte dela. Consequentemente, o sistema psicomotor está imbricado nas ações educacionais.

Uma das questões centrais deste texto é, portanto, a preocupação em torno de como se caracteriza a formação dos que se intitulam educadores e sobre qual modelo educacional estes priorizam na prática de educar. Sobretudo no que diz respeito à formação de professores de

Artes, a questão merece ainda um pouco mais de atenção, uma vez que tal disciplina ocupa um dos primeiros lugares dentre as de menor número de professores com formação específica para lecioná-la (PNE, 2013).

Sobre a formação do professor de artes, podemos considerar a mesma bastante recente em nosso país, assim como o reconhecimento da arte como disciplina obrigatória a compor a Base Curricular Comum na educação básica. Traçando um breve histórico sobre o ensino de artes observaremos que é somente em 1971, com a Lei Federal nº 5692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a arte passa a compor reconhecidamente o espaço escolar como "atividade educativa", embora neste contexto ainda não fosse reconhecida como disciplina (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 23). Tal reconhecimento foi fundamental para que entre os anos de 1971 e 1980, fossem discutidas propostas sobre uma formação específica para lecionar arte e a valorização de saberes que a integrassem ao contexto educacional, uma vez que a maior parte dos professores carecia de habilitação para aplicar o conteúdo. Esta formação foi preenchida pelos cursos de curta duração, que se mostravam insuficientes para atender as demandas encontradas na prática docente, o que resultava na priorização da "livre expressão" por parte dos professores, descontextualizando a arte de uma área de conhecimento. Tal evento resultou também, na convicção de que professores de quaisquer outras disciplinas poderiam ministrar as aulas de educação artística, o que nos enfatiza os problemas estruturais que surgem junto à LDB de 1971. É em 1980 que emerge o termo "arte-educação", onde se busca integrar a arte como disciplina de conhecimento, junto a uma formação abrangente que possibilitasse ao professor compreender a relevância da arte nos processos educacionais. Somente em 1996, com a nova proposta curricular pela Lei de Diretrizes Básicas nº 9394/96, discutida desde 1988, é que a arte é inserida no currículo escolar como disciplina obrigatória tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 26).

A partir do início das discussões sobre o ensino de Artes no contexto educacional brasileiro, surge na década de 70, um dos mais citados nomes para pensar a arte-educação, o da autora Ana Mae Barbosa, que a partir das influências trazidas pelo movimento da Escola Nova, principalmente através das questões formuladas em meados do século XX por John Dewey, impulsiona o pensamento de outras possibilidades sobre a educação e principalmente sobre a arte como parte do processo educacional (REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE, 2011, p. 5). A autora propõe pensar em meios para tentar escapar do que seria o então ensino de arte até 1970, onde até o momento o mesmo estaria voltado hora para a livre expressão,

totalmente desvinculado de qualquer proposta, hora para o ensino puramente técnico. Nos dois casos, a autora considera insuficiente a condição para um entendimento do que seria a arte e as suas possibilidades criativas na escola (BARBOSA, 1998, p. 18). Barbosa propõe então, entre a década de 1980 e 1990, uma das propostas de educação em arte que ainda hoje é forte e largamente aceita e aplicada pelos professores e profissionais da arte-educação: a chamada "proposta triangular". Por este conceito, compreendem-se três dimensões que devem obrigatoriamente estar presentes no ensino de artes, sendo elas: o fazer, apreciar e refletir sobre a produção artística. Espera-se com esta proposta, que aquele que acesse a arte, integre a produção e a criação artística (fazer), o conhecimento e acesso visual de imagens artísticas (apreciar) e a contextualização entre o que é visto e produzido no processo (refletir). Destaca que os três pontos não devem ser vistos como imutáveis e inflexíveis, mas pelo contrário, devem motivar uma adaptação da ordem permitindo que experiência seja a mais ampla possível (BARBOSA, 1998, p. 38). No ambiente escolar, a presença da arte-educação pode acontecer por projetos e ações isoladas, embora seja mais reconhecida através da disciplina de artes ou educação artística, conteúdo agora então obrigatório na Base Curricular Comum. Podemos dizer que o reconhecimento da arte como disciplina obrigatória no espaço escolar é bastante recente, já que a mesma é reconhecida somente em 1996 com a Lei 9394/96, como comentamos acima. No ano posterior ao reconhecimento da arte como disciplina obrigatória, teríamos também a formulação dos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino de Arte, direcionando conteúdos básicos e considerados centrais e de grande relevância para os profissionais em arte-educação.

O fato de a legislação educacional reconhecer a importância da arte para a educação e afirmar a sua obrigatoriedade foram de fato um grande avanço, mas infelizmente não asseguraram que a mesma funcionasse efetivamente nem como arte, nem como educação, uma vez que mais recente que os cursos de graduação em Educação Artística, é a obrigatoriedade da formação na Licenciatura em Artes para lecionar as aulas de tal disciplina.

Para compreendermos a importância da arte-educação no desenvolvimento psicomotor, junto à relevância da formação específica e das políticas que assegurem tal formação como critério para lecionar o conteúdo de artes na educação básica, é necessário compreendermos mais precisamente alguns pontos sobre a arte-educação. Quando nos referimos à arte-educação, encontramos os elementos que são próprios da arte, mas acrescidos a uma finalidade específica: a inserção da arte em espaços educacionais e como processo de formação. A atividade artística

está intrinsecamente relacionada às possibilidades de pensar e agir, a partir das possibilidades de imaginar situações e ações – que é exatamente o que impulsiona um trabalho em arte-educação. A função motora é parte do processo, mas não um fim em si mesmo, pois a arte como experiência em si, já possui funções que lhe são próprias. Assim como na psicomotricidade, grande parte das atividades e produções realizadas na arte está em diálogo direto com questões emocionais, sociais e culturais onde aquele que produz está inserido.

COMPREENDENDO OS IMPACTOS DA ARTE-EDUCAÇÃO NA PSICOMOTRICIDADE

Investigando as relações entre atividades da arte-educação e algumas funções motoras, foi constatado que o processo de criação está concentrado na mesma área cerebral onde dominam os sentimentos e emoções humanas, na área central do psiquismo, correspondente também aos processos de individualidade e formação da subjetividade (SOUZA 2001, p. 29). O ser humano cria com o corpo que possui, de forma que o sentimento para expressar suas emoções é produto direto do seu desenvolvimento psicomotor. Através das atividades e expressões artísticas registrados em estudos de casos, observou-se ao longo da história, principalmente pelas figuras de Margareth Nauburg e Edith Kramer, que para alguns as representações visuais (desenho e pintura) conseguiam comunicar melhor os sentimentos, situações e estados emocionais, muitas vezes inconscientes, do que a linguagem escrita e verbal. Outro aspecto relevante observado foi que o processo em que se produziam os trabalhos artísticos eram tão relevantes quanto os produtos finais, ou seja, durante o desenvolvimento das atividades os resultados já eram satisfatórios do ponto de vista da capacidade de comunicação (SOUZA 2001, p. 31).

Observou-se que a atividade artística possui, em alunos com transtornos psiquiátricos, a capacidade de desbloquear funções travadas pelo sistema nervoso, melhorar o aspecto motor e consequentemente desenvolver a psicomotricidade (SOUZA 2001, p. 33). Atividades como música ou pinturas performáticas, por exemplo, são capazes de melhorar as funções de fala, gesticulação e consciência corporal. Em alunos que não possuem transtornos de ordem psíquica, as atividades e estímulos oriundos da arte-educação são capazes de desenvolver com mais intensidade o sistema criativo e motor e no que diz respeito à psicomotricidade, funcionar de forma a prevenir eventuais atrasos físicos e motores. Isto quando tais atividades funcionam adequadamente, incluindo a formação para trabalhar com pacientes e alunos que possuam

algum transtorno mental ou de aprendizado, em vista de tal formação permitir reconhecer os possíveis transtornos e tratá-los adequadamente.

Dentro das linguagens artísticas, o desenho, nas séries iniciais do Ensino Fundamental é certamente um dos primeiros contatos que o aluno tem com o mundo gráfico e simbólico, uma vez que mesmo antes de escrever, o aluno já consegue representar por desenhos ou garatujas, a sua imagem e a daqueles que a cercam, ainda que sem conseguir manejar o lápis da maneira adequada. O desenho pode fazer parte, portanto, da arte-educação como objeto não meramente ilustrativo, mas também dotado de representação da subjetividade e realidade em que a criança está inserida. Através do desenho é possível perceber alguns aspectos a respeito da realidade que cerca aquele que o executa. Além de exercitar a imaginação e a coordenação motora, os aspectos sócio-afetivos também se mostram relevantes nesta prática (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 237 e 238). A grande preocupação é a forma como o desenho e a própria arte-educação são tratados neste contexto.

Como mostra o estudo de caso feito em duas escolas de educação infantil, foi observado que no desenho e nas demais atividades artísticas, na maioria das vezes é colocada a missão de simplesmente distrair as crianças, ou fazer com que elas o usem exclusivamente para exercitar o controle motor e o uso de materiais, não dando espaço à criança para que esta expresse de fato a sua própria percepção sobre as coisas e o mundo. Dessa forma, em muitas escolas não é possível perceber os significados envolvidos na ação do desenho infantil, ou diagnosticar possíveis problemas psicomotores (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 240). Neste mesmo estudo de caso citado acima foram observadas duas escolas, chamadas de “Escola 1” e “Escola 2”. Em ambas as escolas foram acompanhadas turmas de educação infantil durante um dia na semana, pelo período de 24 semanas. Na Escola 1, as aulas que envolviam atividades artísticas eram lecionadas junto aos demais conteúdos, por professora sem formação vinculada a Artes Visuais. Na Escola 2, já havia a divisão das disciplinas de forma que a aula de artes ocupava um horário específico, sendo lecionada por professora com licenciatura e especialização em Educação Artística.

Na Escola 1, foi observado que as instruções dadas aos alunos sobre as atividades envolvendo a arte, eram basicamente a de fazer “um desenho qualquer, de tema livre” ou “um desenho bem bonito”. Como comentam as autoras, tal atividade, ao contrário do que pensa grande parte dos professores, de maneira alguma corresponde à liberdade positiva, onde os alunos são desafiados e incitados a produzirem expressivamente. Deixar que o aluno “produza

qualquer coisa" é deixar clara a indiferença com o conteúdo que está sendo proposto pelo professor e produzido pelos alunos (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 245). Já na Escola 2, os desenhos eram direcionados a partir de temas, em diálogo com as outras disciplinas, portanto discutidos previamente entre os professores. Ainda que o tema se estendesse durante algumas aulas e semanas, as propostas de atividades eram variadas e os materiais usados durante as aulas também distintos, de forma a explorar o máximo possível a relação entre expressão, técnica e uso de materiais. Na escola 1, não havia planejamento prévio das aulas a serem lecionadas, enquanto na Escola 2 elas eram planejadas antecipadamente pela professora, em diálogo com os conteúdos lecionados pelos demais, de forma que, se na escola 2 as aulas eram pensadas com base na arte-educação, na Escola 1 a professora agia intuitivamente, sem conhecimento do que a arte e as relações neuromotoras imbricadas na mesma seriam capazes de operar. Tal observação é resultado direto da formação precária dos que tomam a frente do exercício de lecionar as aulas de artes, sem atenderem às condições básicas necessárias para este exercício (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 245).

A falta de preparo dos professores em lidar com atividades relacionadas à arte e tratá-las de forma semelhante a uma brincadeira e não como um exercício de aprendizado e alfabetização é um dos grandes e mais frequentes problemas que puderam ser observados nesse estudo, que decorre da ausência de habilitação específica para ensinar o conteúdo de artes. Dessa forma, tanto o aspecto criativo e significativo do desenho na arte-educação, quanto a observação de possíveis dificuldades motoras envolvendo a psicomotricidade, não são identificados ou trabalhados como é sugerido.

Ainda segundo este estudo, observa-se o descaso ao desenho, por destacar-se a importância da alfabetização. No entanto, é de extrema importância comentar que o desenho também é uma forma da criança se comunicar, além de ser também uma forma de linguagem. O aluno pode ser alfabetizado visualmente, ainda que a dinâmica com imagens seja diferente da dinâmica com palavras. Além de que, é demonstrado que embora o desenho anteceda à escrita, este possui por si mesmo, na pré-escola, sua devida importância auxiliando positivamente o desenvolvimento da escrita. Juntos, imagens e palavra irão resultar num importante marco sociocultural de qualquer indivíduo em uma sociedade (GOBBO, 2011, p. 18).

Neste sentido, a formação do professor de artes e a forma como este conduzirá suas aulas principalmente quando direcionadas a crianças mostra-se mais adequada para abranger o

que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Artes (1997) e também como forma de continuar incentivando a formação de docentes com licenciatura na área para atuar. Um dos recursos para permitir que isto continue acontecendo, é a oferta em cursos de especialização gratuitos e majoritariamente á distância, como recursos encontrados pelo Ministério da Educação em parceria com as Universidades Públicas, para aprimorar o desempenho dos professores que lecionam na educação básica, especialmente nas disciplinas de Artes. Nas pesquisas recentes levantadas pelo Ministério da Educação (2014), observamos que no Ensino Fundamental, Artes e Filosofia seriam as disciplinas que menos possuiriam professores com licenciatura na área lecionando estas disciplinas na escola, sendo que no caso da disciplina de Artes, aproximadamente 92% dos professores que ministram o conteúdo na educação pública do país, não possuiriam a adequada formação (PNE, 2013).

Se a formação precária prejudica o desenvolvimento e a avaliação no que diz respeito ao uso de materiais e conteúdos relacionados à arte e suas diretrizes de ensino, no que diz respeito aos impactos desta área no desenvolvimento psicomotor, a capacitação para identificar problemas ou dificuldades nas atividades artísticas se torna ainda mais preocupante.

Além de atividades plásticas (como a pintura e a escultura), linguagens artísticas como a dança e música, disciplinas obrigatórias estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes permitem que a relação entre indivíduo e corpo seja estabelecida em potencialidade. A dança permite que o indivíduo entenda as possibilidades do seu corpo habitar o espaço e a conhecer melhor a relação corpórea e espacial. Através da música e do manejo de instrumentos de percussão, a criança consegue também desenvolver habilidades que sincronizam canto, tato e capacidades intelectivas. É de grande importância também que os espaços escolares sejam organizados de forma a valorizar a espontaneidade que já é presente no aluno (principalmente crianças) e que se demonstra presente nestas atividades (SOUZA, 2015, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, reiteramos que através deste estudo foi sinalizado que a relação entre a arte-educação e a psicomotricidade no contexto educativo e escolar permite desenvolver capacidades motoras e criativas que em muito ajudam o aluno a ampliar os aspectos psicomotores e imaginativos, além de auxiliarem na forma da criança habitar o espaço que vive através de seu corpo e gesticulação – pontos que se revelam possíveis quando a disciplina de

Artes é lecionada por professores que atendam à formação em Licenciatura para exercer tal função no espaço escolar. Embora o número de professores sem a formação adequada seja expressivamente superior (92%) aos que atuam possuindo a formação em Artes, programas oferecidos pelo governo federal em parceria com as Universidades Públicas possibilitam ampliar a especialização de professores através de cursos de especialização gratuitos e à distância, para minimizar os impactos oriundos desta defasagem.

A pesquisa enfatiza que o aluno que acessa o conteúdo de arte-educação desde as séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas que priorizam a formação adequada para a área de ensino, acessa também a possibilidade de através desta, ter ricos estímulos que a permitem desenvolver desde cedo os aspectos motores e também afetivos, intrínsecos à própria psicomotricidade. Este trabalho revelou ainda a necessidade de que os profissionais envolvidos com a disciplina de artes, ainda recentemente inserida como obrigatória na educação básica, invistam mais na formação específica docente, bem como continuem reivindicando constantemente por políticas que assegurem que a arte continue ocupando um espaço legítimo no ambiente escolar.

Finalmente, não é nosso objetivo, neste trabalho, encerrar a discussão como se este trabalho fosse capaz de abranger todos os aspectos e contribuições sobre a arte-educação e a psicomotricidade, mas impulsionar o debate colocado por esta pesquisa, a fim de acrescentarmos mais contribuições sobre este tema, bem como estimular que novas questões sejam pensadas a partir dele.

REFERÊNCIAS

ABREU, Kátia Emanuele Silva, et. al. Aspectos psico-emocionais relacionados à etiologia e tratamento dos hábitos de sucção. Revista digital efdeportes, v. 01, 2002.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: Corpo, Ação e Forma. 4 Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

COSTALLAT, Dalila Molina de. *Psicomotricidade:* a coordenação visiomotora e dinâmica manual da criança infradotada. Rio de janeiro: Globo, 1985.

CRUZ, Simone de Figueiredo; OLIVEIRA, Ana Lidiane. *Psicopedagogia*: Desenvolvimento, Cognição e Afetividade. Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação. [2015?]

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.

FISCHER, Julianne; SIEBERT, Emanuele Cristina. Desmontando o triângulo: contribuições de Vygotsky e Barbosa para o ensino contemporâneo da arte. PUCPR, 2009.

GOBBO, Gislaine Rosser. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasil, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Artes.* Brasil, 1997.

OLIVEIRA, Wanessa da Silva Rocha. *Infância, linguagem e subjetividade:* a construção da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural. Anais do Simpósio F.E, Universidade Federal de Goiás, 2010.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. *Ensino de Arte no Brasil:* aspectos históricos e metodológicos. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011

ROSSI, Franciele Santos. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Nº 01 – Ano I – 05/2012.

SANTOS, Bárbara Ferreira. *67,5% dos docentes do fundamental não têm habilitação na área em que dão aula.* Disponível em http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521. Acesso em: 13 jan. 2017

SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOMMERHALDER, Cinara. *A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança.* In: Educação e Filosofia. jul/dez 1999.

SOUZA, Rosângela Marques. *Psicomotricidade e Arte-terapia*: uma construção interior. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Tânia Maria Filiu de. *Psicopedagogia:* Psicomotricidade e Desenvolvimento de Competências Acadêmicas. Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação. [2015?]

_____. Da *oralidade à leitura e a escrita e suas dificuldades no processo de letramento.* Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação, 2015 [?].

LINGUAGENS URBANAS E ARTE COTIDIANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima

Universidade Federal de Minas Gerais

plolima1@gmail.com

Prof. Fernanda Gabriella Silva Ribeiro

E.E. Walt Disney

fernandagabriella16@gmail.com

RESUMO

Este trabalho, em primeiro lugar, propõe uma revisão bibliográfica acerca da discussão conceitual sobre a consciência histórica e a produção artística de rua, bem como suas interferências nas paisagens urbanas. Em seguida, tendo como base a perspectiva de uma educação emancipadora, analisa como desenvolver a consciência histórica nos alunos a partir de um olhar diferenciado, que busca nos elementos do cotidiano elos entre passado e presente, horizontalizando o conhecimento. Desse modo abre-se espaço para a produção de sentido a partir de expressões artísticas que circulam na rua, sendo acessíveis ao dia-a-dia do cidadão comum. Dessa maneira constata-se desafios e possibilidades de se pensar novas práticas metodológicas para o ensino de história, que sejam mais maleáveis e condizentes com a realidade dos alunos inseridos nesse contexto. É por via da apropriação dessas linguagens e seus sentidos como instrumento didático que se faz capaz de contribuir para a formação da consciência histórica dos sujeitos de forma mais ativa.

Palavras-chave: consciência histórica, linguagens e arte urbana, ensino de história.

INTRODUÇÃO

I.

> "[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influênciada por linguagens, impactadas por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico e das paisagens anteriores." 1

O ensino de história é um campo dinâmico, constantemente passando por transformações em suas metodologias e práticas. A partir dos estudos de Paulo Freire e Jorn Rusen já não se pensa em um ensino de história conteudista, cronologicamente linear e com uma única interpretação supostamente verdadeira dos acontecimentos históricos. Ao invés disso esses autores propõem que o ensino de história, e a educação escolar como um todo, teria o objetivo de contribuir para a formação da consciência histórica dos sujeitos. De arcordo com Rüsen, a consciência histórica tem função prática e confere à realidade uma direção temporal que se orienta através da memória histórica e que funciona como síntese entre a consciência temporal e moral:

> "A aprendizagem histórica é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competencias narrativas[...] que extende como habilidade de narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo". (RUSEN, 1992:74)

Nesse contexto, tem-se como proposta uma revisão bibliográfica acerca da discussão conceitual sobre a consciência histórica e a produção artística de rua, bem como suas interferências nas paisagens urbanas, passando por autores como Jörn Rüsen, Circi Bittencourt, Maria do Carmo Verenoso, Maria Helena Andrés, Vera Pallami e Maria do Carmo Freias Cardos. Em seguida, busca-se pensar formas de desenvolver a consciência histórica nos alunos a partir de um olhar diferenciado, que busca nos elementos do cotidiano elos entre passado e presente, horizontalizando o conhecimento. Essa perspectiva colocada em prática abre espaço para a produção de sentido a partir do momento em que as expressões artísticas que circulam na rua, acessíveis ao dia-a-dia do cidadão comum, são trazidas para o contexto escolar como instrumento didático capaz de relacionar passado e presente no ensino de história.

Como ponto incial de reflexão, é preciso lembrar como se fundamentava o processo educacional no Brasil a partir do XIX, uma vez que este foi o periodo de 'surgimento' da escola enquanto instituição. Esse momento histórico significou a verticalização do conhecimento num contexto em que o professor é o detentor de um saber único e universal. Ao longo do século XX, os processos de guerra significaram grandes transformações nas esferas política, econômica e social, onde se inclui também a educação.

Com o fim da Guerra Fria e a pseudo vitória do sistema democrático, constitui-se uma nova forma de pensar o ensino de história, e a educação como um todo, que caminha com o objetivo de formar um cidadão crítico capaz de se reconhecer no espaço e no tempo enquanto indivíduo pensante e participante. Entretanto, os desafios para se por em prática esses novos

objetivos são inúmeros. Dentro do processo educacional, existe um cenário conflituoso envolvendo setores sociais que enxergam a educação como ferramenta para alcançar metas e objetivos, tanto políticos quanto econômicos e por vezes até pessoais. Quando se torna objeto de disputa, acaba por perder o foco central da formação do indivíduo enquando cidadão ativo e pensante. De acordo com Circe Bitencourt (1997:17), a escolha dos conteúdos para os Parâmetros Curriculares Nacionais nasce também em meio a esses conflitos sociais, econômicos e políticos. Sendo assim, o processo de escolarização do indivíduo está diretamente ligada ao Estado e suas disputas de poder, ainda que na prática haja possibilidades de não se submeter de forma fiel aos projetos propostos por ele.

Podemos tomar como exemplo a escola pública durante o regime militar de 1964, que se compõe a partir de um carater reprodutivo, tendo em vista que a educação foi entendida neste periodo como aparelho ideológico de Estado. Entretanto, nos finais dos anos de 1970, tem-se movimentos de resistência à essas imposições, onde os estudantes das escolas públicas exerceram papel fundamental na luta contra a ditadura e na defesa de políticas educacionais mais democráticas. Segundo Marisa Bittar, "o campo educacional contribuiu para a socialização da política nos ultimos anos da ditadura militar, pois ao mesmo tempo em que participava dessa luta mais geral, exigia participação nos processos decisórios da escola". (BITTAR)

Na atual conjuntura, os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de história propõem práticas que dialoguem com a história local, memória e patrimônio, no intuindo de compartlilhar experiências que se liguem com o mundo social e cultural dos estudantes. Dessa forma, pode ser possivel esboçar um sentido prático para a vida, buscando possibilidades de ação onde o aluno desenvolve sua autonomia e seu pensamento crítico, capaz de perceber a alienação. Perspectiva que dialoga com o conceito de consciência histórica discutida por Rüsen uma vez a momória histórica é responsável por prover um sentido de orientação no presente, funcionando como síntese entre a consciência temporal e moral (ainda que o tempo e a moral sejam constantemente mutáveis)."A aprendizagem histórica é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas[...] que extende como habilidade de narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo". (RUSEN, 1992:74)

É notório, por via de observações pessoais e relatos de alunos, que uma parte do grupo de profissionais da educação ainda opta por práticas tradicionais de ensino. Embora haja a

preocupação com o trabalho de educar e transmitir o conhecimento, continuam reproduzindo a ideia de um saber pronto e universal, incapaz de receber críticas e questionamentos. Na grande maioria das vezes, a aula se torna um monólogo onde o aluno não desenvolve o pensamento crítico e político, tampouco o interesse pelo conhecimento. A evasão escolar, a falta de interesse pelo conhecimento e a despolitizção dos indivíduos, são reflexos (também) da relativa estagnação prática-metológica do ensino de história, bem como das demais áreas do conhecimento.

Na modernidade surgem pensadores que defendem a ideia de que todo conhecimento deve ser visto de forma igualmente privilegiada de modo a romper com o esse tipo de conhecimento translúcido, que hierarquiza o saber. Uma forma de pensar que apoia o 'rompimento' com a padronização da cultura européia e a universalização do conhecimento, trocando uma narrativa totalizante por narrativas subjetivas. Dessa maneira, os olhares se voltam para subjetivação das experiências, de modo a ampliar as possibilidades de narrativas históricas (Hayden-White). A partir dessa perspectiva, podemos partir do pressuposto de que o conhecimento não é neutro, mas sim reprodutor da concepção de mundo daquele que o produziu.

Pensando em contextos metropolitanos e focando nas regiões periféricas, as linguagens urbanas e a arte cotidiana podem ser usadas como instumentos capazes de possbilitar um diálogo entre os saberes de professores e alunos, dando mais sentindo ao ensino de história. Apropriar das produções artísticas da rua como instrumento de ensino e reflexão acerca dos acontecimentos históricos é promover a conexão entre passado e presente dando significado à vida prática. Obviamente a metodologia pode ser aplicada em outros contextos, basta apenas observar as peculiaridades regionais, sociais, economicas e culturais dos alunos e da comunidade escolar a qual se está inserido.

Sendo assim, existe a necessidade de explicar o que são as linguagens urbanas e qual o singnificado expressivo da arte cotidiana para interpretação da consciência histórica atual, além de exemplificar suas interfências no processo de ensino e aprendizagem.

A arte “é a mais pura manifestação da liberdade, hoje tão limitada na mecanicidade do mundo moderno. […] O sentido da liberdade é expresso com grande veêmencia por meio da arte, porque ela se fundamenta e nasce num clima no qual a opressão não tem lugar.” (ANDRES, 2000:30) Quando tratamos de linguagens urbanas e arte cotidiana, compreendemos

aquelas expressões do dia-a-dia, que questionam os limites convencionais entre os espaços público e privado, que vive através da manifestação artística efêmera inscrita no espaço urbano muitas vezes de maneira clandestina. (VENEROSO, 2006:117) Portanto, o conceito de linguagens urbanas se caracteriza por diversas produções artísticas, como o grafite, o rap, o teatro de rua, as feiras, as rodas de capoeira, etc.

Maria do Carmo Freitas Cardoso aponta em seus estudos o conceito de arte pública acaba

> "[...]abarcando desde a instalação de monumentos em praça pública, à realização de performaces, revitalização de espaços degradados, bem como intervenções em espaços urbanos onde a realização da obra se dá a partir de uma troca com as comunidades. Abarca também o grafite e suas derivações, que são formas de intervenção urbana atuante nas margens da cidade". (F. CARDOSO. 2006:118)

Nesses termos, as linguagens urbanas podem ser entendidas como expressões artísticas uma vez que apresentam "as aflições de um povo, capta seus anseios, denuncia a violência, transmitem mensagens [..]". (ANDRÉS, 2000:28), ou seja, são capazes de expressar a consciência de seu tempo. Sendo assim, os muros da cidade tornam-se um lugar de memória, onde o discurso apresenta uma cidade caótica contraditória, espetacularizada ao mesmo tempo em que está aberta para quem se propuser nela interferir (F. CARDOSO,2006:118). As manifestações urbanas são carregadas de um certo potencial político e transgressor.

Nesta pesquisa demos ênfase ao grafite, ao rap e à poesia de rua, que acontece de modo independendete em Belo Horizonte. O duelo de MC's e a produção narrativa do rap em geral, assim como os grafites, pixos e a poesia de rua, podem ser interpretados como linguagens urbanas a partir do momento em que transmitem mensagens marcadas nitidamente por ideologias. Este tipo de produção artística utiliza do recurso semiótico e espaços marginalizados da cidade como canal de comunicação.

De acordo com os estudos da análise do discurso de linha francesa, o processo de comunicação entre os indivíduos se dá através de um discurso enunciativo, onde os variados tipos de linguagem são usados como vetor de comunicação e todo discurso, ainda que de maneira implícita, revela a subjetividade daquele que fala. Michel Pecheux (PÊCHEUX, 1988) propõe que toda "formação social", caracterizada por certas relações entre as classes sociais, implica a existência de posições políticas ideológicas, organizadas por grupos que mantém entre si relações antagônicas e de disputa de poder. Sendo assim, a formação discursiva permite designar um conjunto de enunciados socio-históricos capazes de prescrever uma identidade

enunciativa.

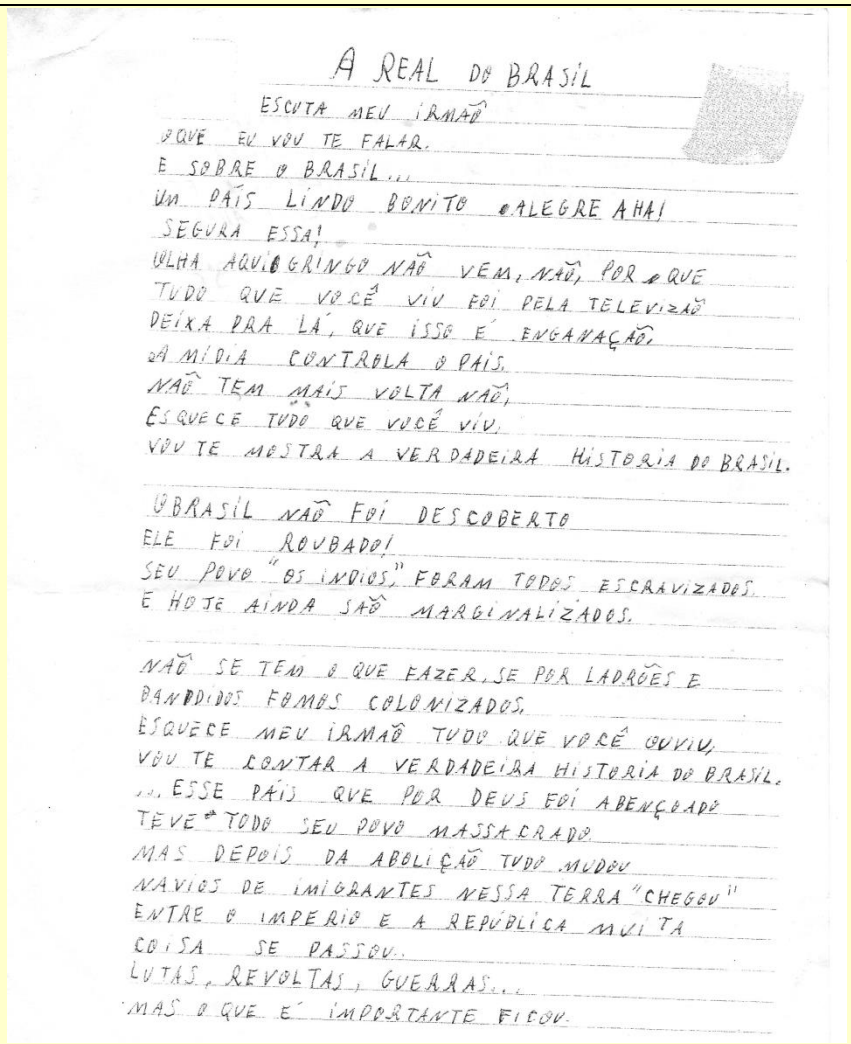
Nesses termos, independente do tipo de linguagem em que se apoia para enunciar, o discurso carrega ideologia(s). Essa por sua vez, pode ser compreendida como um sistema de representações que se difere da ciência na medida em que nela a função prática-social predomina sobre a função teórica. Em síntese, a ideologia pode ser entendida como uma relação imaginára dos indivíduos com sua própria existência, o que caracteriza materialmente em aparelhos e práticas, ligando-se ao inconsciente pelo viés da interpretação dos indivíduos em sujeitos. O ato de linguagem carrega em si uma intencionalidade discursiva inserida em determiada situação/contexto e se torna resultado de um desejo de influência por parte do sujeito comunicante; ainda que de maneira implícita, revela a subjetividade daquele que fala.

Desde fevereiro de 2016 temos desenvolvido com os alunos da Escola Estadual Walt Disney, em Belo Horizonte, MG, a relação entre urbana e a produção do saber histórico. A escola fica situada numa região periférica da zona leste da capital e o perfil da maiora dos estudantes são de classe econômica baixa. A realidade de espaços frequentados pelos alunos se restringe na grande maioria das vezes à escola, à rua, à igreja e por ultimo à casa. Por esse motivo, quando foram incentivados a olhar para a rua com perpectivas críticas, os estudantes começaram a fazer paralelos entre o conteúdo histórico e as expressão artística que eles observam periodicamente nas ruas. Esse movimento despertou nos estudantes maior interesse com as aulas de história, estreitou laços entre professor/aluno, assistido por uma ascenção protagonista do próprio aluno como aquele que busca o conhecimento e não como aquele que o recebe simplesmente. Houve mudança significativa no comportamento e comprometimento dos estudantes na sala de aula e fora dela, além do aprimoramento da capacidade crítica de raciocínio acerca do mundo material que vivemos.

Contudo, as dificuldades que trabalhos como este enfrentaam ainda são enormes, sobretudo quando se pensa na questão dos estigmas da cultura escolar tradicional, englobando um saber universalizante que exclui ou hierquiza o saber o outro, distanciando a compreensão da função prática do conhecimento na vida do sujeito. Tabalhar com essas ferramentas no ensino de história possibilitou desviar de empecílios como estes, e assim desenvolvemos com os alunos a produção de narrativas (como o rap e a poesia) com conteúdos históricos estudados em sala de aula, usando o senso crítico de análise e aplicando o conhecimento de forma prática. Por essa via contruiu-se narrativas acerca da experiência de tempo vivida, com seus questionamentos e suas ideologias, demarcando ideias relevantes para configuração de uma

consciência histórica do tempor presente.

Rap compost por estudantes do nono ano da Escola Estadual Walt Disney, Belo Horizonte, MG.



A REAL DO BRASIL

ESCUTA MEU IRMÃO
O QUE EU VOU TE FALAR.
E SOBRE O BRASIL...
UM PAÍS LINDO BONITO ALEGRE AHA!
SEGURA ESSA!
OLHA AQUI GRINGO NÃO VEM, NÃO, POR O QUE
TUDO QUE VOCÊ VIU FOI PELA TELEVIZÃO
DEIXA PRA LÁ, QUE ISSO É ENGANAÇÃO,
A MÍDIA CONTROLA O PAÍS.
NÃO TEM MAIS VOLTA NÃO,
ESQUECE TUDO QUE VOCÊ VIU.
VOU TE MOSTRA A VERDADEIRA HISTORIA DO BRASIL.

O BRASIL NÃO FOI DESCOBERTO
ELE FOI ROUBADO!
SEU POVO "OS INDIOS" FORAM TODOS ESCRAVIZADOS.
E HOJE AINDA SÃO MARGINALIZADOS.

NÃO SE TEM O QUE FAZER, SE POR LADRÕES E
BANDIDOS FOMOS COLONIZADOS.
ESQUECE MEU IRMÃO TUDO QUE VOCÊ OUVIU,
VOU TE CONTAR A VERDADEIRA HISTORIA DO BRASIL.
... ESSE PAÍS QUE POR DEUS FOI ABENÇOADO
TEVE TODO SEU POVO MASSACRADO
MAS DEPOIS DA ABOLIÇÃO TUDO MUDOU
NAVIOS DE IMIGRANTES NESSA TERRA "CHEGOU"
ENTRE O IMPERIO E A REPÚBLICA MUITA
COISA SE PASSOU.
LUTAS, REVOLTAS, GUERRAS...
MAS O QUE É IMPORTANTE FICOU.

UM POVO FORTE, GUERREIRO,
QUE NA ALEGRIA E NA TRISTEZA...
TEM ORGULHO DE SER BRASILEIRO EEE
TEM ORGULHO DE SER BRASILEIRO AHAH

Nomes: Mateus, Jennifer, Eduardo, 9ºC

Acervo E.E. Walt Disney / Profa. Fernanda Ribeiro

Para relacionar consciência histórica, linguagens urbanas e a arte cotidiana, é

interessante abordar as transformações de sentido que os indivíduos projetam no tempo através do dirso artístico, que usa como veículo de comunicação a paisagem urbana. A consciência histórica por sua vez, mistura "ser" e "dever" em uma “narração significativa que se refere a acontecimentos passados, com objetivo de deixar inteligível o presente, conferindo uma perspectiva futura a essa atividade atual.” (RÜSEN) Nesses termos, é vista como espelho das experiências e confere função prática no momento em que auxilia as atividades humanas. Os eununciadores que se manifestam através das linguagens urbanas são correspondentes de variados lugares sociais e suas prudução vão imbricar as condições psicosócioculturais do sujeito que fala. Maria Helena Andrés discute em seu livro “Os caminhos da Arte”, o conceito de arte intuitiva e suas projeções acerca das experiências e do tempo. Afirma que

> “Cada instante criador corresponde à intensidade de um momento de vida. Ele é o passado com todo o acúmulo de conhecimentos e o despertar do presente em plenitude e riqueza. O ato de criação é um ato de presença. Criar é viver no presente. Neste aqui e agora estão contidas nossas vivências individuais, enriquecidas das vivências do mundo a que pertencemos.” (ANDRÉS; 2000, p.49)

Dessa forma conseguimos tecer sentido arte urbana, como o movimento do rap e do grafite em Belo Horizonte. Conseguimos assim, estimular o aluno a observar elementos significativos na composição da consciência histórica do presente.

Mediante o exposto, movimentos como este se tornam importantes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a linguagem semiótica está vinculada às produções do cotidiano urbano e espelham o modo de pensar da maioria dos alunos que frequentam o ensino médio da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, pelo menos no que tange ao espaço geográfico referente às periferias. Esse elemento comum, viabiliza um sentimento de empatia entre professor e aluno, que passam a dialogar a partir de uma mesma linguagem, facilitando a interpretação e estimulando o interesse acerca do ensino de história. Além disso, as artes urbanas e a produção de narrativa do rap, assim como o movimento físico que acontece todos os fins de semana no baixo centro de Belo Horizonte (e em outros lugares), são contemplados por um carater transgressor e muitas vezes, para atingirem este fim, fazem mensões e referências históricas.

Quando colocamos em prática essa linha de raciocínio foi possivel modificar as metodologias convencionais de aprendizado. O exercício da produção de narrativas através da palavra, da imagem e do som foi capaz de proporciar a saída de valores padrões e a reafirmação da própria presença, reelaborando a identidade, tanto coletiva quanto subjetiva. Também notou-

se uma resignificação da própria representação social e cultural, como como as formas de intervençao nos espaços. Vera Pallamin acredita que esses movimentos de formação coletiva tem, nas últimas décadas, “assumido um papel fundamental no questionamento de respresentações socioculturais e espaços de pertencimento. Novos sujeitos políticos têm se constituído e mobilizado em domínios distintos, entabulando lutas defensivas centradas na ideia de reconhecimento moral.” (PALLAMIN, 2006, p. 92)

Esse trabalho ofereceu várias possibilidades de enriquecimento para a didática da história, na medida em que contribuiu para a construção de novas metodologias de ensino e apredizagem, estabelecendo um campo aberto para os estudantes se sentirem protagonistas da história, produzindo resultados materiais e compreendendo criticamente seu tempo. Consequentemente foi possível fazer com que a escola, de um modo geral, se enxergasse de forma mais crítica acerca da realidade social, econômica e cultural em que a comunidade escolar está imersa.

I. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana

RÜSEN, Jörn. Pragmática - A constituição do pensamento histórico na vida prática. In. RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

VENEROSO, Maria do Carmo de freitas. A intervenção urbana como “texto” que escreve a cidade. Revista do Instituto de Arte das Américas, V.3, n.I.

ANDRÉS, Maria Helena. Os caminhos da Arte. 2 ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de metahistória. História da Historiografia, n. 2, p. 163-209, maio 2008

BITTAR, Marisa. O estado da arte em História da Eduacação brasileira após 1985: um campo em disputa.

GT 10 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS SUSTENTÁVEIS

Gestão educacional e o projeto político da escola. História e política das organizações dos sistemas de ensino, considerando as particularidades nacionais e os contextos internacionais. Características da instituição escolar no contexto socioeconômico cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organização, recursos humanos e naturais. Gestão do tempo e do espaço na organização da escola face à legislação.

Coordenadora: Profa. Dra. Zara Figueiredo Tripodi

A GESTÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PÓS-DITADURA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014/24)

João Carlos de Souza Anhaia Gino

NEEPHI / PPGEdu / UNIRIO

joao.gino87@gmail.com

RESUMO

O presente estudo estabelece uma discussão acerca do sentido de gestão escolar democrática expresso no ordenamento jurídico-político da educação brasileira, desde o final da ditadura civil-militar (1964/85). A análise parte da metodologia da pesquisa bibliográfica e documental para estabelecer este estudo. Foram levantados como fontes de análise a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), e os dois últimos Planos Nacionais de Educação (2001/11 e 2014/24). Percebeu-se com este esforço que a gestão escolar democrática foi parte do conjunto de reivindicações dos movimentos sociais no contexto da redemocratização do país nos anos 1980, e expresso no texto da Constituição de 1988. Porém, o fortalecimento do ideário neoliberal, que teve no governo FHC o seu auge, trouxe à tona uma nova realidade política, em que expressões como a gestão democrática, fossem cooptadas pelos representantes de um modelo de gestão técnico e racional. Essa perspectiva gerencialista da gestão vai acabar por influenciar a legislação brasileira, especialmente no contexto da Reforma do Estado nos anos 1990, inclusive no campo da educação. O paradigma gerencial compreende o setor público como ineficiente, tendo ele a necessidade de importar noções e métodos da administração empresarial privada, partindo de conceitos como colaboração, liderança e divisão de responsabilidades, porém sem romper com a ideia do diretor como sendo o responsável último pela unidade. Nesse cenário, o Estado se desresponsabiliza das suas funções, e as transfere aos entes federativos e instâncias da sociedade, como a escola, assumindo um papel regulatório.

Palavras chave: Redemocratização; Legislação Educacional; Gestão Escolar; Gestão Democrática.

O contexto da redemocratização do Brasil, na década de 1980, trouxe à tona a emergência de amplos movimentos que buscavam conquistar a democracia e ampliar os espaços de participação popular nas instâncias de poder. Andrade (2011) afirma que, naquele momento, o grande desafio era fortalecer a democracia em seu principal *locus*: a sociedade. A organização de novos espaços de participação popular se configurava na criação de instâncias colegiadas,

na ideia de que as políticas públicas perpassassem as disputas de poder do momento da sua consecução até a execução procedida pelas instituições sociais.

Marques (2011) aponta que a Constituição Federal de 1988 institucionalizou a participação no país, o que antes estava regulamentado por leis federais específicas. A Carta de 1988 incorporou ao seu texto um sistema descentralizado e participativo, sendo ele movido pela institucionalização de diferentes tipos de Conselhos. Benevides (2002 apud Andrade, 2011) afirma que a Constituição de 1988 instituiu mecanismos que consubstanciam com os princípios de uma democracia semidireta. A gestão democrática, baseada no processo decisório participativo e na deliberação pública, expressa o anseio decisório de uma sociedade que durante anos esteve tolhida a uma cidadania bastante limitada e excludente.

O Art. 206 da Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu inciso VI, que a educação no Brasil tem como um dos seus princípios a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988). A seção da Educação, presente no Capítulo III da Carta, é bastante abrangente em diferentes aspectos, inclusive no que se refere à gestão democrática na educação pública brasileira. Marques (2011) entende que um dos grandes avanços da "Constituição Cidadã" foi ter institucionalizado a participação no país, e que posteriormente acabou sendo regulamentada por leis específicas. A nossa atual Constituição abriu o caminho para a criação de diferentes tipos de conselhos, que estabeleciam um sistema descentralizado e participativo. Para Dourado (2007), a Constituição de 1988 garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, assim como o regime de colaboração entre os entes federados e a vinculação orçamentária para a educação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) endossou o princípio da gestão democrática no inciso VIII do Art. 3º, garantindo a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). A Lei nº 9394/96 também não avançou na formulação de um conjunto de normativas capazes de organizar o princípio da gestão democrática na educação pública do país, atribuindo tal prerrogativa aos entes federativos. A atual LDBEN estabeleceu nos artigos 14 e 15:

> Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus

> de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Deste modo, percebe-se que a LDBEN-1996 avançou no sentido de incorporar à legislação educacional brasileira a garantia da participação dos profissionais da educação na formulação dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas; a formação de Conselhos com a garantia legal da participação das comunidades escolares e locais em sua composição; e progressivos graus de autonomia na gestão financeira da escola (BRASIL, 1996). Apesar da nossa atual LDBEN ter representado um progresso nesse sentido, as atuais diretrizes e bases da educação brasileira não especificaram o caráter dessa participação. Para Nardi (2015), não tendo a LDB avançado no delineamento de regras específicas para a gestão democrática, isso acabou sendo transferido para os sistemas de ensino estaduais e municipais. Gracindo (2009) destaca que os sistemas de ensino constituíram normas próprias para a gestão democrática em suas escolas, possibilitando o surgimento de variadas formas de gestão com diferentes concepções ideológicas.

Um dos importantes avanços da LDBEN-1996 foi ter viabilizado a criação de mecanismos para a educação pública coadunados com o princípio da gestão democrática, tais como a participação das comunidades escolares na construção dos seus projetos político-pedagógicos, a formação de conselhos escolares e a conquista de uma certa autonomia financeira para as escolas. Atualmente, um dos instrumentos utilizados para o acompanhamento do perfil da gestão escolar no país é o Questionário do Diretor[184] – SAEB / Prova Brasil, aplicado aos gestores escolares no mesmo dia da avaliação escrita dos alunos. Dentre os diferentes tipos de perguntas no documento, algumas delas referem-se a forma pela qual o gestor assumiu o cargo; a formação e a periodicidade do Conselho Escolar; e a elaboração do projeto político-pedagógico. A partir do questionário é possível que o instituto extraia e divulgue dados que nos possibilitam ter uma leitura mais aprimorada acerca do perfil da gestão na escola pública brasileira. Vejamos abaixo um comparativo entre os dados da média nacional

[184] Conforme esclarecido na Introdução, a Prova Brasil é parte integrante do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sendo ela composta por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental, professores destas séries e diretores das escolas avaliadas. O questionário tem por objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gestoras, e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada.

e os da rede municipal de educação do Rio de Janeiro no tocante à seção "Gestão Democrática", extraídos da Prova Brasil 2013 e 2015.

Tabela 1: Indicadores de Gestão Democrática – Brasil e Rede Municipal do Rio de Janeiro (Questionário do Diretor – SAEB / Prova Brasil 2013)

	RIO DE JANEIRO %	BRASIL %
1.1 Meio de escolha do diretor		
Não respondeu	1,3	1,0
Concurso público apenas	0,6	5,8
Eleição apenas	18,8	17,6
Indicação apenas	4,7	58,4
Processo seletivo apenas	5,9	2,7
Processo seletivo e Eleição	62,5	6,6
Processo seletivo e Indicação	4,9	5,0
Outra forma	1,4	3,1
Total	100,0	100,0
1.2 Realização de reunião do Conselho Escolar em 2013		
Não respondeu	0,6	3,7
Não existe Conselho Escolar	0,1	12,8
Nenhuma vez	0,5	2,8
Uma vez	0,4	7,2
Duas vezes	6,0	19,5
Três vezes ou mais	92,5	54,0
Total	100,0	100,0
1.3 Modo de elaboração do atual projeto pedagógico da escola		
Não respondeu	1,2	3,1
Não sei como foi desenvolvido	1,1	2,9
Não existe Projeto Pedagógico	0,2	4,6
Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar	0,7	2,1

Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar	3,3	8,4
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar	1,2	2,2
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar	26,8	37,0
Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar	1,2	1,4
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar	64,4	38,5
Total	100,0	100,0

Fonte: BERNADO; CHRISTOVÃO, 2016.

Tabela 2: Indicadores de Gestão Democrática – Brasil e Rede Municipal do Rio de Janeiro (Questionário do Diretor – SAEB / Prova Brasil 2015)

	RIO DE JANEIRO %	BRASIL %
1. Você assumiu a direção escolar por meio de:		
Concurso público apenas	0,0	7,0
Eleição apenas	20,0	22,0
Indicação apenas	4,0	46,0
Processo seletivo apenas	6,0	3,0
Processo seletivo e Eleição	63,0	11,0
Processo seletivo e Indicação	6,0	6,0
Outra forma	1,0	5,0
Total	100,0	100,0
2. Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?		
Não existe Conselho Escolar	0,0	6,0
Nenhuma vez	0,0	2,0
Uma vez	1,0	7,0
Duas vezes	6,0	18,0

Três vezes ou mais	93,0	67,0
Total	100,0	100,0
3. Quem participa do Conselho Escolar?		
Não existe Conselho Escolar	0,0	7,0
Professores, funcionários, alunos e pais/ responsáveis	92,0	64,0
Professores, funcionários e pais/responsáveis	4,0	23,0
Professores, alunos e pais/responsáveis	2,0	2,0
Professores, funcionários e alunos	1,0	1,0
Professores e pais/responsáveis	1,0	2,0
Outros	0,0	1,0
Total	100,0	100,0
4. Como se deu a elaboração do projeto pedagógico da escola?		
Não sei como foi desenvolvido	1,0	2,0
Não existe Projeto Pedagógico	1,0	3,0
Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar	1,0	1,0
Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar	4,0	8,0
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar	1,0	2,0
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar	27,0	42,0
Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar	1,0	1,0
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar	64,0	41,0
Total	100,0	100,0

Fonte: Elaboração do autor, com base nos microdados disponibilizados pelo INEP a partir do Questionário do Diretor – SAEB / Prova Brasil 2015.

A leitura dos dados nos permite visualizar que a rede municipal de educação do Rio de Janeiro tem obtido progressos acima da média nacional no que tange ao princípio da gestão

democrática. Bernado e Christovão (2016) já haviam chamado a atenção para isso nos dados provenientes da edição 2013 da Prova Brasil. As autoras destacam que a cidade do Rio de Janeiro é um exemplo positivo de gestão democrática, quando comparamos sua rede de educação com a média nacional. Nos relatórios de 2013 e 2015, a rede municipal carioca apresentou significativos resultados referentes à eleição estar entre as duas principais formas de acesso ao cargo de diretor das escolas, chegando a estar presente em 81,3% dos casos em 2013 e em 83% no ano de 2015. Já a média nacional ficou em 24,2% em 2013 e em 33% no ano de 2015. Chama também a atenção os dados expressivos quanto às reuniões do Conselho Escolar, pois – segundo os números – a rede possui de três a mais encontros do CEC (Conselho Escola-Comunidade) por ano em 92,5% das escolas em 2013, tendo evoluído para 93% na edição 2015. Neste caso, a média nacional esteve em 54% no ano de 2013 e em 67% na edição 2015. Outro ponto de destaque está na composição do Conselho Escolar, reunindo professores, pais, alunos e funcionários em 92% dos casos no relatório de 2015, bastante acima dos 64% da média nacional naquele mesmo ano[185]. O caso do Projeto Político-Pedagógico (PPP) também nos salta os olhos, pelo fato de nas duas últimas edições do questionário dos diretores o percentual do Rio de Janeiro estar em aproximadamente 64% para aqueles PPP elaborados em modelo próprio e com discussão entre a comunidade escolar, diferente da média nacional próxima dos 40% das escolas.

Uma consideração bastante pertinente a este estudo é que mesmo a média nacional estando abaixo dos percentuais apresentados pelo Rio de Janeiro, nota-se que vem crescendo o número de escolas públicas brasileiras sintonizadas com o princípio da gestão democrática. A existência de algum tipo de processo eleitoral para a posse de diretores de escolas públicas brasileiras chegou a 33% em 2015, diferente dos 24,2% apresentados na Prova Brasil 2013. Outro dado que chama a atenção foi a queda da indicação como forma de acesso à direção, quando em 2015 esse dado caiu para 46% das escolas contra 58,4% em 2013. As reuniões do Conselho Escolar também cresceram na comparação entre as duas últimas edições da Prova Brasil. No quesito três ou mai44s encontros do Conselho, os resultados mostraram um avanço de 54% em 2013 para 67% em 2015. Assim como no caso da rede carioca, o dado que menos evoluiu no comparativo foi no tocante ao PPP das escolas, tanto na criação de um modelo próprio de plano com participação da comunidade quanto na adaptação de um modelo pronto,

[185] A principal diferença que se nota na formação do Conselho Escolar nas escolas da SME-RJ é a participação do segmento “alunos” no CEC, distinguindo da média nacional que tende a não incorporar esse setor da escola.

também com a participação da comunidade. Com relação à adaptação de um modelo pronto, houve um crescimento de 37% de 2013 para 41% no ano de 2015. Os modelos próprios de cada escola tiveram um tímido crescimento de 38,5% no ano de 2013 para 42% em 2015. Percebe-se, desta maneira, as dificuldades que o país como um todo vem tendo em elaborar seus projetos político-pedagógicos, o que pode dificultar bastante o planejamento, a orientação pedagógica e a aprendizagem nas escolas públicas do país.

Uma das possibilidades que temos de identificar possíveis discrepâncias dos índices da gestão com a realidade das escolas é fazer a correlação destes resultados com as respostas obtidas nos questionários de professores e alunos. Infelizmente, o segmento "aluno" não possui nenhuma pergunta a respeito da gestão escolar, porém no questionário dos professores encontramos questões relativas ao Projeto Político-Pedagógico e aspectos relacionados à colaboração dos docentes na escola. De início é importante destacarmos que continuamos reconhecendo diferenças nos indicadores de gestão democrática da rede municipal do Rio de Janeiro com a média nacional, desta vez tendo como fonte o Questionário do Professor – SAEB / Prova Brasil. Os percentuais sintonizados com práticas democráticas de gestão continuam sendo mais favoráveis na rede carioca em comparação com a média das escolas do país, conforme já havia sido identificado no questionário respondido pelos diretores.

Tabela 3: Indicadores de Gestão Democrática – Brasil e Rede Municipal do Rio de Janeiro (Questionário do Professor[186] – SAEB / Prova Brasil 2015)

	RIO DE JANEIRO %	BRASIL %
1. Como se deu a elaboração do projeto pedagógico da escola?		
Não sei como foi desenvolvido	11,0	13,0

[186] Foram utilizados os dados que envolvem os resultados de professores do 5º e 9º anos do ensino fundamental. A plataforma de microdados do INEP ainda permite diferenciar os resultados entre esses dois grupos de professores. Esta pesquisa optou por trazer os resultados da média nacional em ambos os casos, até porque a diferença é pouco significativa entre os dois tipos de professores.

Não existe Projeto Pedagógico	2,0	2,0
Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar	3,0	3,0
Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar	6,0	8,0
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar	2,0	3,0
Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar	24,0	35,0
Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar	3,0	2,0
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar	49,0	34,0
Total	100,0	100,0
2. Indique a frequência com que: Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).		
Nunca	1,0	2,0
Algumas vezes	8,0	9,0
Frequentemente	25,0	32,0
Sempre ou quase sempre	66,0	57,0
Total	100,0	100,0
3. Indique a frequência com que: Participo das decisões relacionadas ao meu trabalho		
Nunca	2,0	2,0
Algumas vezes	13,0	15,0
Frequentemente	31,0	38,0
Sempre ou quase sempre	54,0	45,0
Total	100,0	100,0

Fonte: Elaboração do autor, com base nos microdados disponibilizados pelo INEP a partir do Questionário do Professor – SAEB / Prova Brasil 2015.

De um modo geral, os professores – tanto na média nacional quanto na média das escolas municipais do Rio de Janeiro – assumem frequentemente, sempre ou quase sempre participar de decisões na escola, bem como serem respeitados pelos seus diretores. No entanto, os

resultados dos professores possuem algumas discrepâncias dos dados produzidos pelos diretores no tocante ao PPP das escolas, tanto na média do Rio de Janeiro quanto na média nacional. Percebemos que o grau de desconhecimento acerca do processo de elaboração do documento é maior entre os professores em um pouco mais de 10%, quando comparamos com os dados dos diretores. Além disso, ocorre uma queda na média dos professores que consideram o seu PPP como de modelo próprio e que envolveu a participação da comunidade em sua elaboração. Na cidade do Rio de Janeiro, a média cai 15% com relação à resposta dos diretores, e na média nacional essa queda é de 7%.

A garantia legal de mecanismos de gestão democrática se constituiu em um importante progresso para a organização das escolas públicas brasileiras dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, especialmente pela institucionalização dos Conselhos Escolares e a garantia da participação das comunidades escolares na elaboração dos projetos político-pedagógicos. Apesar das redes públicas ainda terem muito a percorrer para tornarem mais orgânicos esses mecanismos, não podemos deixar de reconhecer a complexidade da democracia e do quanto que a simples efetivação de tais procedimentos não garantem a plenitude do ideal democrático, ou seja, a democracia em suas múltiplas capacidades. A conquista da democracia é um processo complexo, muitas vezes gradual, acompanhado de tensões, limites, perspectivas, e que exige o aumento do comprometimento dos cidadãos perante a coisa pública.

A ausência de um ordenamento mais bem definido, em nível nacional, fez com que em muitos estados e municípios, por exemplo, o Conselho Escolar[187] estivesse restrito ao caráter colaborativo, sem a atribuição de deliberar em questões pertinentes à gestão escolar. Vejamos o caso do CEC na rede municipal de educação do Rio de Janeiro:

> Conselho formado por representantes dos segmentos professor, aluno, responsável, funcionário e Associação de Moradores, cujo presidente nato é o diretor da Escola. Este Conselho é consultivo e tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade, atuando em co-participação com a direção da Unidade Escolar, visando à melhoria do ensino. Os representantes do CEC

[187] Segundo Libâneo (2015), o Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, em questões definidas na legislação dos entes federativos e no Regimento escolar. Essas questões envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Sua composição tem a participação dos docentes, funcionários, pais e alunos, observando a paridade entre integrantes e usuários da escola. Em algumas redes de ensino, o Conselho Escolar é chamado de 'colegiado', sendo a sua principal função a de democratizar as relações de poder na escola.

> são eleitos por seu segmento através do voto e o mandato é de dois anos. (RIO EDUCA, 2017)

A definição é bastante clara ao definir o CEC como consultivo e presidido, obrigatoriamente, pelo diretor da escola. Apesar do Conselho Escolar ser um espaço legítimo de representatividade dos atores escolares, o CEC acaba por esbarrar em suas próprias limitações. O caráter consultivo do Conselho na rede municipal carioca prejudica a democratização das relações de poder nas unidades escolares, o que cria empecilhos para o movimento de democratização da gestão escolar, em especial dentro de uma perspectiva emancipadora e de transformação social. Outro ponto a ser destacado é a obrigatoriedade da presidência do CEC ser do diretor escolar. Além de colaborar na legitimação da figura do diretor enquanto "responsável último central pela escola" (PARO, 2010b, p. 766), essa diretriz favorece que o comando do principal instrumento de controle da direção escolar esteja justamente nas mãos daquele que terá seu trabalho acompanhado e fiscalizado pela comunidade. No caso da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, cabe ao presidente do CEC convocar as reuniões do colegiado. Sem a existência de uma comunidade escolar organizada, tais encontros acabam ocorrendo de acordo com a demanda do diretor da unidade, muito mais por critérios burocráticos, e não como oportunidade de se repensar a gestão do espaço escolar.

O PNE 2001-2010, promulgado durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, basicamente seguiu o mesmo caráter amplo da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN nº 9394/96 no tocante à gestão democrática da escola e da educação pública. Os objetivos e metas relativos à gestão educacional estiveram restritos a expressões como desburocratização, participação, autonomia; e a atribuição para os entes federados da responsabilidade pelas normativas da gestão democrática da educação pública, assim como fez a LDBEN-1996.

> 22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade. 23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares. 24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade. (BRASIL, 2001)

O atual PNE (2014-2024), aprovado no final do primeiro mandato da presidenta[188] Dilma Rousseff, foi a legislação que mais avançou na definição de critérios para a gestão escolar e educacional brasileira. A Meta 19 do PNE 2014-2024 estabeleceu o prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática na educação pública do país, conforme explicitado em Brasil (2014, p. 340-341):

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Estratégias: 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; (...) 19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Apesar dos avanços na definição de mecanismos estratégicos para a garantia da gestão escolar e educacional dentro de uma perspectiva democrático-participativa, a Meta 19 é marcada por um forte hibridismo entre duas concepções completamente distintas de gestão da educação. Se por um lado a meta estimula o fortalecimento dos Conselhos Escolares e sua articulação com associações representativas de pais e estudantes; a participação da comunidade escolar na formulação dos projetos político-pedagógico das escolas; e a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas. Por outro lado, a Meta 19 é marcada por

[188] No dia 31 de agosto de 2016, o Senado aprovou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, garantindo a posse definitiva do vice-presidente, Michel Temer, que havia assumido interinamente a presidência desde o dia 12 de maio de 2016. As “pedaladas fiscais” para cobrir déficits das contas públicas foram utilizadas como justificativa para a abertura do processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Löwy (2016) endossa que a destituição da presidenta Dilma foi um golpe de Estado, promovido via parlamento. Para ele, a derrubada de governos de esquerda por meio de instâncias legais (como Zelaya em Honduras e Lugo no Paraguai) passou a ser a nova forma das oligarquias latino-americanas de interromper trajetórias democráticas e agendas políticas populares no continente.

características típicas da administração gerencial, especialmente pelo eficientismo e o apelo meritocrático, ao estimular a formação e aplicação de provas para a nomeação de gestores escolares; e o estímulo a premiações e critérios de desempenho para o ingresso de gestores em escolas públicas.

Bernado e Borde (2016) nos esclarecem que esse hibridismo, entre concepções de gestão tão distintas, está presente na Meta 19 desde a apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 8035/2010, que tratava do novo Plano Nacional de Educação. Para as autoras, da forma como esteve concebida desde o PL, a gestão democrática acabava ficando restrita ao processo de escolha do dirigente escolar, estando ela ainda ligada à critérios técnicos e meritocráticos. O texto vinculava democracia à meritocracia, atribuindo ao sujeito – mesmo que eleito pela comunidade escolar – a responsabilidade de atingir as metas estipuladas pelo poder público à sua escola. Desta forma, Bernado e Borde (2016) entendem que a Meta 19 do PNE 2014-2024 não contempla a gestão democrática em sua essência, pois reduz suas possibilidades à meritocracia e ao processo de eleição de diretores, mesmo que esse último seja reconhecido por esta pesquisa como um dos mecanismos para a construção de bases mais democráticas na organização da escola.

Segundo Nardi (2015), as mais recentes legislações e políticas educacionais trouxeram novas realidades para a escola pública brasileira. A partir do advento da reforma do aparelho do Estado, em 1995, verificamos a passagem no Brasil de um Estado executor para um Estado avaliador, que se expressa na educação por meio da vinculação de princípios educativos à política administrativa gerencial. Na perspectiva do Estado avaliador para a educação básica, o Estado passou a definir metas de desempenho a serem alcançadas pelas escolas, e que, posteriormente, passa a avaliar os resultados das unidades escolares dentro de critérios de responsabilização da gestão escolar e de desresponsabilização do Estado com a educação pública. Nardi (2015) aponta que a implantação do IDEB, em 2007, trouxe um novo contexto para a gestão das escolas públicas brasileiras. O índice, por estar articulado com uma avaliação censitária e ter traçado metas para as escolas públicas até 2021, aprimorou as bases de regulação do Estado sobre o desempenho das escolas públicas brasileiras. Por conta dessa nova demanda, os gestores escolares passaram a ter um duplo desafio: o de serem capazes de conciliar o desempenho educacional com a tarefa histórica de democratização da gestão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Edgleuma de. Gestão Democrática na Escola Pública. In: GOMES, Alfredo Macedo. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: Uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2016, v. 13, n. 33, p. 253-273.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: O programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out/dez, 2016.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. In: SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 30/04/2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 5/10/1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 18/01/2017 às 22:15.

_____. Lei Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 30/04/2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil – Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out., 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. Os Conselhos Escolares e a Construção de uma Cultura Democrática na Escola. In: GOMES, Alfredo Macedo (org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

NARDI, Elton Luiz. Itinerários da Participação na Gestão de Escolas Públicas de Educação Básica. **RBPAE**, vol. 31, n. 3, p. 649-666, set/dez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez, 2010b.

RIO EDUCA. **Conselhos** – Conselho Escola-Comunidade. 2017. Disponível em: < http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/conselhos.htm> Acesso em 30/04/2017.

IMPACTOS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Carla Sonia da Silva

Universidade Federal de Uberlândia carlasonia@hotmail.com

Valéria Moreira Rezende

Universidade Federal de Uberlândia valeria.rezende@ufu.br

Rogéria Moreira Rezende Isobe

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

rogeriaisobe@gmail.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos da Nova Gestão Pública – implementada no âmbito da governamentalidade neoliberal iniciada na década de 1990 – na política educacional brasileira. Apresenta-se aqui um recorte de investigação ampla que analisou os processos de organização do trabalho docente na trajetória dos movimentos de reformas educacionais regidas pela lógica neoliberal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica baseada em autores de referência que discutem a temática. O estudo demonstra que a redefinição do papel do Estado na perspectiva neoliberal engendrou o processo de consolidação da chamada Nova Gestão Pública fundamentada em princípios e diretrizes construídos no campo da gestão da produção no setor privado com ênfase na avaliação por resultados e performance; focalização na eficiência, produtividade e competitividade; implantação de mecanismos de avaliação, controle e regulação das políticas sociais. Os resultados corroboram a hipótese sobre os impactos negativos da Nova Gestão Pública no campo educacional na medida em que prevalece a adoção dos critérios da economia privada na administração estatal engendrando uma estratégia governamental de desresponsabilização das políticas públicas, numa clara intenção de minimização dos direitos sociais. Neste contexto, o Estado adota caráter gerencial subordinando a educação ao paradigma da lógica mercadológica ou seja, a função do Estado não seria mais fomentar benefícios púbicos mas gerenciar, induzir e regular as políticas de acordo com os ditames dos organismos internacionais.

Palavras chave: Políticas Públicas; Reforma educacionais; Nova Gestão Pública.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, os países da América Latina adotaram o paradigma econômico neoliberal seguindo a perspectiva implantada na Inglaterra no governo de Thatcher (1979-1990). O paradigma neoliberal preconizava a Reforma do Estado no âmbito de um discurso de modernização e racionalização da gestão pública, sob o alegado argumento de que o fortalecimento de modelos de gestão de caráter gerencial seria fundamental para superação das mazelas do mundo contemporâneo, como desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico, entre outros (DOURADO, 2002). A estratégia utilizada, portanto, pauta-se no argumento de que a lógica do mercado deveria prevalecer no modo de atuação do Estado fomentando sua eficiência e produtividade para superar a crise econômica.

Nessa perspectiva, a função do Estado não seria mais fomentar benefícios púbicos mas gerenciar, induzir e regular as políticas. Essa forma de atuação do Estado, denominada gerencialismo, caracteriza-se pelo predomínio de uma nova forma de organização e gestão, baseada na iniciativa privada (BALL, 2005).

A redefinição do papel do Estado na perspectiva neoliberal engendrou o processo de consolidação da chamada Nova Gestão Pública (NGP) fundamentada em princípios e diretrizes construídos no campo da gestão da produção no setor privado com ênfase na avaliação por resultados e performance; focalização na eficiência, produtividade e competitividade; implantação de mecanismos de avaliação, controle e regulação das políticas sociais.

Nessa conjuntura, este trabalho tem como objetivo contribuir para o debate sobre a temática em tela buscando analisar os impactos da Nova Gestão Pública – implementada no âmbito da governamentalidade neoliberal iniciada na década de 1990 – na política educacional brasileira. Apresenta-se aqui um recorte de investigação ampla que analisou os processos de organização do trabalho docente na trajetória dos movimentos de reformas educacionais regidas pela lógica neoliberal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica baseada em autores de referência que discutem a temática.

Este estudo configura-se em pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2010), preocupa-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado. Aborda, portanto, um universo de significados que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidos a variáveis numéricas. A escolha da pesquisa bibliográfica como

procedimento metodológico reside no fato desta “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla sobre o objeto de pesquisa” (GIL, 2008, p. 50), contribuindo, desta forma, para a compreensão crítica do problema apresentado.

Para obtenção dos dados bibliográficos foi realizado um levantamento de referências encontradas em livros, artigos e revistas buscando identificar na produção científica os principais trabalhos relacionados à análise do impacto das políticas neoliberais no campo educacional. Em decorrência profusão de artigos científicos disponíveis, tornou-se necessário estabelecer critérios para seleção dos dados. Desta forma, foi analisado a relevância e qualidade do artigo avaliando o quanto a publicação de determinado autor era representativa no ambiente acadêmico, ou seja, se determinado artigo era utilizado como referência teórica para embasamento de teses, dissertações e artigos sobre a política educacional brasileira. Analisou-se, portanto, o impacto e a relevância dessas publicações para o desenvolvimento de estudos sobre a temática em tela.

Neste trabalho apresentar-se-á, primeiramente, uma contextualização das políticas educacionais no movimento de reformas neoliberais a partir da década de 1990. Na sequencia, será traçado um panorama das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas. Ao final serão tecidas algumas considerações na perspectiva contribuir para as reflexões os impactos da Nova Gestão Pública no campo educacional brasileiro.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Cada época é marcada por mudanças sociais, políticas e econômicas que de uma maneira influenciam as estratégias de planos para a educação. Segundo Shiroma et al (2007, p. 9) para “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. Sendo assim, torna-se necessário debruçar sobre tal contexto para analisar o papel e as estratégias do Estado na deliberação das políticas e reformas para a educação.

De acordo com Galvanin (2005, p. 8) “o ideário político que molda o Estado em cada período histórico é refletido no campo educacional através dos discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas”. Desta forma, esta seção

aborda a década de 1990, pelo fato desta ter sido permeada por políticas e reformas educacionais fortemente influenciadas pela lógica de mercado neoliberal e pelos ditames de organismos internacionais, direcionadas aos países da América Latina e Caribe, nas quais atingiram diversos níveis e modalidades de ensino, implicando, segundo Krawczyk (2010, p. 1), em "mudanças importantes nos modos de organização e gestão dos sistemas educativos e das escolas, nas formas de financiamento, na organização do trabalho escolar e no conjunto de princípios e valores que orientam a educação".

Em decorrência da crise econômica advinda do final da década de 1980, os países da América Latina, adotaram o paradigma econômico mundial implantado na Inglaterra no governo de Thatcher (1979-1990), uma vez que "[...] este foi o primeiro exemplo da vaga neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nessa década" (SHIROMA et al., 2007, p. 45). Neste período, redefiniu-se o papel do Estado para lidar com questões econômicas, políticas e sociais, com a defesa ideológica implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, com o objetivo de superar as mazelas do mundo contemporâneo, como desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico, entre outros, para se adaptarem ao processo de globalização em curso (DOURADO, 2002).

Em relação a orientações e modelos educacionais, os paradigmas neoliberais, propõem, de acordo com Hofling (2001, p. 38), "que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado". Na perspectiva neoliberal a "educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico" (GENTILI, 1998, p. 104). Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão de conhecimentos e saberes que qualificam a ação individual competitiva para o mercado de trabalho. Ou seja, com a globalização em voga, a educação teria como papel fundamental desenvolver habilidades para formar o trabalhador com mão de obra qualificada para atuar no mercado, para favorecer o lucro, e consequentemente a economia dos países em crise. Deste modo, a "ênfase maior no investimento na educação do trabalhador por parte do Estado, na realidade desloca da preocupação com sua formação humana e caminha para uma formação subordinada às demandas do setor produtivo" (GALVANIN, 2005, p. 6).

Na lógica neoliberal, o Estado assume um novo papel, o papel de regulamentador e avaliador do sistema educacional, ditando as orientações e os objetivos a serem atingidos, utilizando mecanismos de avaliação para saber se os resultados desejados foram alcançados ou não. Para Barroso (2005, p. 733) "o que está em causa não é uma simples alteração dos modos

de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais". O Estado utilizando mecanismos gerenciais, avaliativos, trata a educação com viés mercadológico, ocasionando a competitividade entre as instituições escolares.

Segundo Krawczyk (2000, p. 2), iniciou-se na década de 1990, "um movimento internacional de reforma da educação que alegadamente daria condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial". Assim, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental subordinada à lógica econômica, atribuindo à educação "[...] o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990" (SHIROMA et al., 2007, p. 47). De acordo com os autores, importantes organismos multilaterais expressaram este ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto a economia.

O grande marco das reformas educacionais tem sua origem na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. Essa Conferência, de acordo com Silva e Abreu (2008, p. 524) foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial e contou com a presença de 155 governos para traçar os rumos que a educação deveria tomar nos nove países considerados com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como 'E-9'. "Estes se comprometeram a desencadear ações para consolidar os princípios acordados na Declaração de Jomtien, e principalmente, oferecer uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos" (SHIROMA et al., 2007, p. 48).

Oliveira (2006, p. 211) ao constatar que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos representou nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo, afirma que, "para cumprir os compromissos ali estabelecidos, os países em desenvolvimento tiveram que criar estratégias de elevação do nível de atendimento das populações, sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos". Corporifica-se assim, a estratégia de promover parcerias, a fim de racionalizar os gastos e captar recursos para a educação.

Destaque-se o papel preponderante que os organismos multilaterais tiveram na elaboração de diagnósticos, relatórios e receituários, voltados para a reforma educacional nos anos de 1990. Dentre estes organismos, Galvanin (2005) enfatiza a participação do Banco Mundial, do FMI (Fundo Monetário Internacional) e CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) que na condição de agências financiadoras, definem diretrizes cunhadas com as necessidades do mercado, nas quais subsidiariam as políticas educacionais.

Dentre as recomendações do Banco Mundial, considera-se a racionalização de recursos e a autonomia das instituições fatores emergenciais a serem efetivadas nas reformas educacionais. Para isso, recomenda-se "a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos" (SHIROMA et al 2007 p. 61). O foco do Banco Mundial recai sobre a educação básica, pois, "há, no entender do Banco, uma estreita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e combate à pobreza, considerada uma ameaça ao crescimento econômico" (SILVA e ABREU, 2008, p. 525). Nessa ótica, a educação básica ajudaria a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, dotando as pessoas de conhecimentos necessários para participar na economia e na sociedade (SHIROMA, et al., 2007).

Os diagnósticos e recomendações para a América Latina e Caribe demandados pelos organismos e agências multilaterais foram elaborados consensualmente para adequar os países emergentes ao setor produtivo do mundo globalizado, em que habilidades específicas deveriam ser formadas na educação básica para favorecer o capital. Os técnicos das reformas ao realizarem o diagnóstico tratam os países subdesenvolvidos de forma homogeneizante, onde a realidade especifica de cada país não é considerada.

De acordo com Krawczyk (2000), a reforma educacional dos anos de 1990 instaurou um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições, e trouxe intensas mudanças na organização do trabalho docente, bem como nas suas relações de trabalho e na sua prática sindical, na definição das fronteiras entre o público e o privado, na distribuição das responsabilidades e atribuições entre as instâncias centrais, locais e institucionais, na concepção e lógica do financiamento para educação entre outros. Sobre a caracterização das reformas educacionais dessa década, a autora afirma:

> As reformas educacionais tiveram um caráter homogeneizante tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, pretendendo impor uma padronização

> de ações para a região. Entretanto, ao se refletir sobre aspectos das condições de desenvolvimento dos países, observa-se que essas reformas se processam em sociedades com diferentes culturas políticas e associativas que, seguramente, intervêm na concretização das mudanças. (KRAWCZYK, 2000, p. 6).

A seguir será tratado a influência que as recomendações internacionais e o viés neoliberal tiveram sobre as políticas educacionais brasileira, bem como a forma em que o governo se propôs a efetivar a reforma educacional.

PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Na política educacional brasileira a década de 1990 inaugura-se com o governo de Fernando Collor de Mello e com ele um novo projeto de caráter neoliberal para o país. De acordo com Oliveira e Duarte (2005, p. 284):

> O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do país à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal.

Segundo Arelaro (2000, p. 97), é no governo Collor que os organismos internacionais como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO, vão pressionar o Brasil a efetivar no país o compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, de propor a priorização e a melhoria do desempenho educacional, “cujo lema ‘Educação para Todos’ se consistiria em critério para recebimento de empréstimos internacionais”.

De acordo com Silva e Abreu (2008, p. 528) o governo Collor definiu o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), que apontava a direção que a reforma do Estado e da economia deveriam tomar, e concomitantemente, “estabelecia a necessidade de formulação de uma política educacional que tivesse como eixo a ‘educação para a competitividade’”. Conforme as autoras, o programa incorpora muito das orientações formuladas pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Dentre as similaridades as autoras ressaltam o indicativo de aproximação entre o ensino médio e o setor produtivo, bem como o sistema de avaliação. Nessa conjuntura sentido, o governo brasileiro procurou seguir à risca os ditames dos organismos internacionais, de

> [...] favorecer transformações que pudessem conjugar conhecimento com produtividade e mudança institucional, deslocar a ênfase da quantidade para a qualidade e efetividade em construir um amplo consenso educativo e permanente que

> abranja os diversos atores econômicos, políticos e sociais e que gere um entendimento básico a respeito do que deve ser feito. (SHIROMA et al., 2007, p. 64).

Após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, assume em seu lugar, o então vice, Itamar Franco (1992-1994). Em seu governo, "o projeto neoliberal vai se consolidando, ajudado por pressão das agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial e o FMI". (ARELARO, 2000, p. 98). De acordo com Yanaguita (2011, p. 5), foi elaborado no governo do então presidente o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO e coordenado pelo Ministério da Educação – MEC, sendo este o documento decisivo que direcionou "novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização".

O governo de Fernando Henrique Cardoso constituído por dois mandatos consecutivos (1995-1998/1999-2002), promoveu, segundo Oliveira (2009), importante reforma do Estado brasileiro explicitando-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais. O movimento de reformas educacionais efetuados pelo governo FHC acompanhou a tendência em nível mundial que apontava na direção de maior flexibilidade na gestão, maior autonomia às escolas e maior responsabilização dos docentes. Nesta conjuntura, o fortalecimento dos mecanismos de descentralização, entendida como desconcentração de responsabilidades, configura-se a marca dessas reformas resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações.

Conforme Oliveira (2007, p. 366), tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Neste sentido, Shiroma et al (2007) afirma que o Estado busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização. Ou seja, ao mesmo tempo em que descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, exalta o controle sobre decisões estratégicas, por meio de avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolha de dirigentes. Surge assim, o Estado gerenciador na nova regulação da educação.

Os eixos da política educacional do governo de FHC, permearam, conforme afirma Yanaguita (2011, p. 5-6), ao "estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de

arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas". De acordo com a autora, verifica-se nas diretrizes deste governo, a incorporação dos eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial.

De acordo com Oliveira (2009, p. 199), muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. A autora cita como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pela emenda à Constituição nº14/06 e lei nº 9424/96. Yanaguita (2011) faz a mesma consideração que Oliveira (2009) em relação ao FUNDEF, ao mencionar a redução de responsabilidades da União com a educação, bem como, a focalização do ensino fundamental, para onde segundo a autora, destinou-se a maior parte dos recursos financeiros. Para a autora, o FUNDEF do governo Cardoso "cumpriu satisfatoriamente uma das saídas apontadas pelo Banco Mundial para a efetiva racionalização dos recursos educacionais" (YANAGUITA, 2011, p. 9).

De acordo com Shiroma et al (2007, p. 98), o governo Cardoso considera que "diante de 'parcos recursos', é preciso racionalizar sua aplicação, criando mecanismos de avaliação da aprendizagem que deságuem no financiamento dos estabelecimentos mais produtivos". Considera-se, portanto, que a vinculação de produtividade das escolas como forma de angariar bônus e prêmios, promove a competição entre instituições educacionais de todos os níveis, pois acredita-se que esta ação melhorará os indicadores da educação. Percebe-se assim, um modelo de gestão baseado em modelos de gestão empresarial, na busca de eficiência e produtividade.

Nesta conjuntura, segundo Shiroma et al (2007, p. 99), ao administrador escolar pede-se que este demonstre eficácia para mobilizar a comunidade escolar para captação de recursos "e negociar sua aplicação a fim de melhorar os resultados escolares, especialmente a dos docentes nos testes de avaliação nacional". De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), constata-se no governo Cardoso, a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas destinadas à educação básica. Campanhas como 'adote uma escola', 'amigos da escola, 'padrinhos da escola', explicitam essa substituição como forma de transferir a responsabilidade do Estado para a sociedade civil.

O governo de FHC retrata o eixo da educação para a equidade social, em que implica transformações na organização e gestão pública, assim, conforme Oliveira (2004), passa a ser

uma prerrogativa aos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, uma vez que a educação geral é considerada pré-requisito para o emprego formal e regulamentado, bem como, desempenha papel preponderante na condução de políticas compensatórias, visando a contenção da pobreza. Ainda de acordo com Oliveira (2004), tais pretensões de reformas fazem parte de estudos elaborados pelos organismos internacionais, no referido, a autora cita os estudos pertencentes à ONU (Organização das Nações Unidas) para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: "transformação produtiva com equidade" (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Deste modo, considera-se que o governo Cardoso segue à risca os ditames dos organismos internacionais para a educação.

A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho, foi, segundo Oliveira (2009), responsável pelas mudanças no currículo, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, e pela adoção da matriz de competências no governo FHC. A partir, dessa lógica, implementa-se um sistema nacional de avaliação que "[...] passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo a educação básica à superior". (OLIVEIRA, 2009, p. 200). Dentre estes, implementaram-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As respectivas avaliações de desempenho exercem função de controle sobre os sistemas escolares, adequando as atividades docentes "às proposições da reforma curricular" (SILVA e ABREU, 2008, p. 538). Instaura-se assim, o Estado avaliador e controlador sobre o sistema educacional.

Durante seu mandato, Fernando Henrique Cardoso buscou implementar políticas em consonância com as diretrizes impostas pelos organismos internacionais destinados aos países em desenvolvimento, imbuídos pelo discurso da promoção da qualidade educacional, mas estas estavam,

> [...] pautadas na teoria do capital humano, com vistas a referendar a política neoliberal na relação estabelecida entre educação escolar e sociedade, e na pedagogia das competências, que é utilizada como subsídio para os aspectos pedagógicos do projeto educacional neoliberal (COSTA e PERES, 2014, p. 10).

De modo geral, as reformas realizadas no Brasil durante o governo FHC determinaram, de acordo com Oliveira (2009, p. 327), "novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e em maiores flexibilidade e autonomia local". Evidencia-se que o princípio de política educativa adotada por tal governo resultou em:

> [...] uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Segundo Costa e Peres (2014) a vitória de Lula para a presidência da República (2003-2006) produziu uma expectativa em seus eleitores de reverter o projeto de sociabilidade e de educação escolar que vinha sendo instaurado desde o início dos anos 1990 pelos governos que o antecederam. Mas, de acordo com Oliveira (2011, p. 327), "os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu".

A expectativa dos eleitores foi sendo reduzida, mas não impediu a reeleição de Lula para um segundo mandato consecutivo (2007-2010). Constata-se, conforme Costa e Peres (2014, p. 12), que o governo ao implementar o Plano Plurianual 2004-2007 "assegura uma íntima relação das propostas do governo com os princípios do neoliberalismo", mantendo a "concepção monetarista adotada pelos governos que o antecederam". Os autores relatam ainda, que o governo Lula mantém o caráter gerencial do Estado, e por meio deste, amplia parcerias do tipo público-privado, no intuito de promover o crescimento econômico e justiça social.

O primeiro mandato de Lula foi caracterizado pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico. De acordo com Oliveira (2009), o Bolsa-Família é um programa social que obteve bastante destaque no governo Lula. Implementado por meio do decreto nº 5. 209 de 17 de setembro de 2004 se apresenta como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo FHC. Segundo a autora, a finalidade do programa é a transferência direta de verba do governo para famílias pobres e em extrema miséria. A autora relata ainda, que uma das principais críticas direcionadas ao programa, é que se trata de uma "política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição" (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Com a finalidade de elevar os indicadores de desempenho, o governo institui em 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR) buscando a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil, cuja referência utilizada seria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado e elaborado em 2007, o índice tornou-se referência do governo para aferir a qualidade da

educação, medindo o desempenho do sistema por uma escala que varia de zero a dez. O índice estipula ainda, como aponta Oliveira (2011), a fixação da média seis a ser alcançada em 2022, uma vez que esta é a média alcançada pelos países desenvolvidos. Portanto, tal meta tem como objetivo adequar o Brasil aos índices dos países de primeiro mundo.

Com o IDEB, as redes municipais, estaduais e federais de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir, uma vez que estes se comprometeram com o plano de metas estabelecido. Em decorrência da incorporação das orientações da NGP na área da educação, o ambiente escolar é invadido pela 'avaliocracia' (AFONSO, 2009; 2012) que consiste na configuração de um campo saturado de avaliações: das escolas, dos alunos, dos professores, dos sistemas de ensino, dos programas e das próprias políticas educacionais. Esse processo leva gestores e professores à busca obstinada por melhores resultados que são divulgados em *rankings* nacionais e internacionais, independente das condições de trabalho às quais estes profissionais estão submetidos.

De acordo com Costa e Peres (2014, p. 13) o governo Lula consolidou o modelo capitalista neoliberal na educação principalmente por meio do "estabelecimento da distinção entre educação profissional e educação tecnológica" estabelecendo assim uma estratificação do sistema educacional e ampliação da formação de mão de obra para oferecer "capital humano requerido pela burguesia para obter o aumento da produtividade e da competitividade, no processo de produção material e simbólica de riqueza" (idem, p. 14). Além disso, no âmbito da rede privada de ensino superior, institui-se o PROUNI pela Lei nº 11.096, que oferece bolsa de estudos integrais e parciais, em instituições de ensino superior privada, a estudantes brasileiros de baixa renda, que obtém histórico de formação básica em escola pública.

Percebe-se então as políticas educacionais do governo Lula são caracterizadas como políticas ambivalentes, que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas do governo que o antecedeu (OLIVEIRA, 2009).

Em 2011 assume a presidência da república Dilma Rousseff, que prossegue com a forma de governo de Lula, "investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003" (WALDOW, 2014, p. 3). Segundo Waldow (2014), uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela lei 12.513/2011, que visa a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas,

projetos e ações de assistência técnica financeira. Consolidado em 2012, o PRONATEC destina-se a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, através de cursos técnicos habilitados pelo MEC para este fim, “alcançando a grande massa da população em cursos ofertados na rede pública de ensino, ou na rede privada, pelo investimento dos bens públicos naquela instância” (WALDOW, 2014, p. 15).

Em janeiro de 2015 Dilma Rousseff assume seu segundo mandato e anuncia o slogan de seu governo: “Brasil Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”. De acordo com Cadernos ANDES-SN (2015, p. 15) tal slogan trata-se de um “instrumento viabilizador que busca dar o arremate ao projeto de privatização da educação”.

No atual quadro de crise política e econômica em que se encontra o país, com o impeachment de Dilma Rousseff e a posse do interino Michel Temer, a educação brasileira encontra-se em um emaranhado de incertezas. Como se sabe, toda mudança de governo traz com ela rupturas, permanências e alternâncias, o atual governo com vistas a equilibrar a economia do país, promoverá severos cortes de gastos, e a área educacional será diretamente atingida por este ajuste. Desta forma, a educação continuará refletindo os ideais do modelo de organização neoliberal, que subordina a educação às demandas do capital.

Testemunhamos na atualidade o total desrespeito à democracia brasileira e à Constituição Federal de 1988, em que direitos conquistados pelos cidadãos se encontram ameaçados devido à medidas e políticas provisórias do governo. Temer demonstra-se como um governo autoritário, conservador e totalmente neoliberal. O diálogo com a sociedade, principalmente em questões de tomada de decisões não são consideradas.

A situação atual é preocupante, medidas adotadas pelo governo Temer, visam reduzir os investimentos nas áreas sociais em benefício do capital, e a educação, que ao longo da década de 1990 vem sofrendo com a precarização devido aos impactos de reformas e regulações de cunho neoliberal, depara-se hoje com medidas que poderão reforçar e agravar ainda mais a situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada corrobora a hipótese sobre os impactos negativos da Nova Gestão Pública no campo educacional pela adoção dos critérios da economia privada na administração estatal engendrando uma estratégia governamental de desresponsabilização das

políticas públicas, numa clara intenção de minimização dos direitos sociais. Neste contexto, o Estado adota caráter gerencial subordinando a educação ao paradigma da lógica neoliberal e aos ditames dos organismos internacionais.

Conclui-se que as políticas educacionais brasileiras não priorizam a intervenção nas questões estruturais para resolver as mazelas da educação brasileira na medida em que desenvolvem programas e ações envasadas no gerencialismo e embasadas na onipresente linguagem de mercado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional***:* Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In. KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados 2000. p. 95-116 (Coleção Educação Contemporânea).

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROSO, J. O. Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.

COSTA, R. M. e PERES, E. de S. Configurações da reforma educacional brasileira pós 1990 para atender aos interesses do capitalismo neoliberal. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus** – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RG: Vozes, 1998

GIL, A.C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.– São Paulo: Atlas, 2008.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, Centro de Estudos Educação & Sociedade, ano XXI, n. 55, p.30-41, nov. 2001.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; CAMPO, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.1-11 (Coleção Educação Contemporânea).

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815. São Paulo, set.-dez./2008.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. Ed. Petrópolis, Vozes, 2007. p. 9-29.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.32, n.115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p.209-227. dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A; Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

SHIROMA, *et. al*.. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, R. M. da e ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o novo projeto de formação e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. **X Anped Sul**, Florianópolis, out. 2014.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, São Paulo, 26-30 de abril de 2011. **Anais**... Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), 2011. p. 1-13. CD-ROM.

GT 11– EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Visão histórica, política e social da educação de jovens e adultos (EJA). Pressupostos teórico-metodológicos e trabalho político pedagógico no cotidiano da EJA. Educação profissional, EJA e contemporâneos. Análise de projetos e experiências educacionais em diálogo com a economia solidária.

Coordenadoras: Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva e Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO INDICADORES DE SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Rafaela C. S. Soares

UFMG – rafaelacarlasoares@gmail.com

Fernanda A. O. Rodrigues Silva

UFOP – anandasilva1979@gmail.com

Leôncio J. G. Soares

UFMG – leonciogsoares@gmail.com

RESUMO

O trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa que representa a continuidade de estudos realizados nos últimos anos sobre as relações entre as especificidades que caracterizam a EJA e a formação de seu educador. Objetivamos analisar em que medida e de que modo as ações desenvolvidas em escolas públicas municipais, que atendem a Educação de Jovens e Adultos no segmento do Ensino Fundamental, consideram as especificidades que caracterizam esse campo. Pretende-se, a partir dessa análise, fornecer elementos para a formação do educador que atua/atuará nessa modalidade de ensino. A pesquisa tem como foco duas microrregiões mineiras: a de Belo Horizonte, composta por 24 municípios e a dos Inconfidentes, composta por cinco. Organizada em três etapas (levantamento documental e numérico sobre atendimento, fóruns com gestores e visitas acompanhadas de entrevistas), o estudo pretende traçar o panorama de atendimento da EJA nessas duas regiões. O início da pesquisa se ateve ao mapeamento da oferta de EJA nos 29 municípios pesquisados. Posteriormente, realizamos coleta de documentos como: projeto político pedagógico, proposta curricular, regimento, quadro de planejamento, projetos, textos, artigos, dissertações e teses, livros didáticos e ementas. Foram aplicados questionários e houve entrevistas com coordenadores, educadores e educandos. Esses elementos possibilitaram-nos entender o funcionamento das propostas de EJA nas escolas. Percebemos níveis de atendimento às peculiaridades da EJA dentro das possibilidades da regulamentação municipal. Em função disso, as especificidades do campo começam a ser contempladas nas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação do educador;

Especificidades, Escola pública.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe apresentar parte de resultados da pesquisa realizada em parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Ouro Preto, a qual representa a continuidade de estudos que vimos realizando nos últimos anos sobre as relações entre as especificidades que caracterizam a EJA e a formação de seu educador. O objetivo foi analisar em que medida e, de que modo, as ações desenvolvidas em escolas públicas municipais que atendem a Educação de Jovens e Adultos no segmento do Ensino Fundamental, consideram as especificidades desse campo. Pretende-se, a partir do presente trabalho, fornecer elementos para a formação do educador que atua/atuará EJA.

Em pesquisa realizada anteriormente, procuramos delimitar as características da Educação de Jovens e Adultos, com base em quatro longevos projetos de EJA em distintas regiões brasileiras[189]. Destacamos o legado da educação popular fortemente marcado nas propostas curriculares dos projetos, a adaptação dos recursos didáticos à diversidade de educandos jovens e adultos atendidos, o destaque dado aos momentos de formação dos educadores, bem como, a permanente luta dos sujeitos dos projetos por políticas públicas de atendimento à EJA. (SOARES, L.; SOARES, R., 2014; SILVA, 2013).

Perguntamo-nos, então, se essas especificidades também têm sido consideradas nas experiências de EJA que vêm ocorrendo nas redes públicas de ensino, dadas as particularidades dos sistemas de educação pública brasileiros. Poderíamos pensar como Arroyo (2011, p. 46) ao afirmar que “a EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares” ou nele caberiam e seriam contempladas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos?

A pesquisa tem como foco duas microrregiões mineiras: a de Belo Horizonte e a dos Inconfidentes[190]. A primeira possui uma área total de 5.819,855 km², população estimada em

---

[189] Os projetos são: Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – Paulo Freire, na região Sul do Brasil; Projeto Escola Zé Peão, na região Nordeste; Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG, na região Sudeste e Projeto Paranoá, no Distrito Federal.

[190] Microrregião é, de acordo com a Constituição brasileira de 1988 (art. 25, §3°), um agrupamento de municípios limítrofes. Sua finalidade é integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual.

4.772.562 habitantes (IBGE 2010) e é composta por 24 municípios: Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Confins, Contagem, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Vespasiano. A segunda, que estamos denominando de *Microrregião dos Inconfidentes*, compreende as cidades de Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos em uma área de 3.247,918 km² e tem população estimada em 180.000 habitantes.

A pesquisa foi organizada em três etapas em que pretendeu-se traçar o panorama de atendimento da EJA nessas regiões. Na etapa quantitativa inicial, fizemos um levantamento de dados acerca das matrículas, das escolas e dos professores que atuam na EJA em cada município. Dessa forma, estamos construindo noções iniciais do atendimento e da demanda da EJA em cada cidade. De posse desses dados, seguimos para a etapa seguinte, na qual realizamos reuniões e fóruns de discussão com os gestores de EJA dos municípios, assim como, visitas exploratórias em algumas cidades onde conversamos com alunos, professores e coordenadores da EJA em escolas municipais com atendimento a educandos jovens e adultos do Ensino Fundamental. A terceira e última etapa será qualitativa e consta de observações, entrevistas e análise das propostas pedagógicas em cinco escolas selecionadas nos municípios de cada microrregião. Para a Microrregião de BH foi preciso estabelecer alguns critérios de escolha dos municípios, visto o universo total de 24. Assim, procuramos por cidades que se destacaram com relação à tradição e ao histórico no atendimento a educação de jovens e adultos e que tinham professores/coordenadores como membros dos Fóruns de EJA[191]. Na escolha das escolas priorizamos as que haviam sido objeto de pesquisas acadêmicas; que apresentavam uma proposta pedagógica diferenciada para os educandos jovens e adultos e que ofertavam mais turmas de EJA.

Do ponto de vista metodológico, Tardif (2000), propõe uma mudança de postura da parte do pesquisador no que denomina de *distanciamento etnográfico* em relação aos conhecimentos universitários:

> Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles

[191] Para aprofundar estudos sobre os Fóruns de EJA ver Soares (2004); Silva (2008); Ferreira (2008).

> pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2000, p. 12).

Nas visitas nos comportamos como *observadores simpáticos*, por isso mesmo, com atitudes compreensivas em face do que observamos. Nessas ocasiões visualizamos a totalidade da situação que aos poucos tentamos compreender as partes do todo, a fim de ampliarmos nossa análise do que foi visto in loco (Freire, 2011, p. 144).

Dessa forma, na medida em que analisaremos o contexto real de atendimento escolar a jovens e adultos no âmbito da rede pública das microrregiões supracitadas, pretendemos compreender desafios, limites e potencialidades quando se trata das demandas que o atendimento a EJA faz à formação do educador.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Em que medida as singularidades dos indivíduos da EJA estão presentes na formação do educador? A formação dos educadores sob as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ainda que esteja prevista em nível superior, no que concerne à EJA, está longe de ser equacionada. Leôncia Soares (2004) aponta que, apesar das iniciativas para atender às necessidades de formação dos educadores da EJA terem se multiplicado em diferentes formatos, tipos e tempos de execução, a atuação das Universidades nesta área pode ser considerada muito tímida. Neste sentido, a formação do educador compromete-se. Reside aqui um ponto caro a EJA: a possível inexistência de um perfil do educador (ARROYO, 2006a).

A posição marginal que a educação de jovens e adultos ainda ocupa no interior das políticas públicas leva erroneamente à conclusão de que não requer um profissional adequado para o seu exercício. O estudo realizado por Haddad (2001) apontou a reiterada unanimidade dos autores ao denunciar o modo como a EJA foi historicamente concebida: uma educação compensatória ou supletiva, marcada pelo caráter emergencial e filantrópico, no qual basta a "boa vontade" para atuar. Esta perspectiva da educação de jovens e adultos, além de distanciá-la de um estatuto próprio, limita as condições de se oferecer aos educadores uma formação adequada. Arroyo (2006 a, p. 21), ao falar sobre formação do educador da EJA, considera que,

> se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim, teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, consequentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Estamos, neste momento, na configuração do sistema, num momento decisivo para termos ou não uma educação de jovens e adultos, educadores com suas

> especificidades e centros e políticas de formação com suas especificidades. (ARROYO, 2006 a, p. 21)

Diversos fatores justificam essa posição marginal ocupada pela EJA nas políticas públicas educacionais brasileiras. Tal visão negativa acerca da Educação de Jovens e Adultos muito se relaciona com os sujeitos aos quais ela se destina: jovens e adultos populares brasileiros que "carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência" (ARROYO, 2006b, p. 24). Nesse sentido, uma formação docente voltada para as particularidades desse público entra como último vagão na conquista pelo direito a uma oferta de Educação de Jovens e Adultos pública, gratuita e de qualidade. Como Arroyo pontua, ainda não temos um perfil desse educador bem delineado e nem da própria EJA:

> A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deve ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos (Arroyo, 2006b, p. 23).

Com a aprovação do FUNDEB[192] esperava-se que houvesse crescimento da oferta de EJA nas esferas municipal e estadual. Isto porque as matrículas dos alunos da educação de jovens e adultos, vetadas no antigo Fundo (FUNDEF/1996), passaram a ser incorporadas aos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse crescimento da EJA, certamente, resultaria em crescimento de ações voltadas para a formação do educador desses jovens e adultos, ainda incipientes nos dias de hoje. Ações de formação continuada nas redes públicas e de formação inicial nas instituições de ensino superior tenderiam a ser implantadas nessa esperada nova fase de efervescência da EJA. Todavia, o número de matrículas tem decaído conforme atesta Di Pierro (2010), então, a temática da formação de educadores para a EJA continua sendo debate nas últimas duas décadas. O lugar periférico em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em Arroyo (2006a, p. 17), encontramos que,

> [...] uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou 'à outra margem do rio'. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas,

[192] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Emenda Constitucional n.º 53/06.

> nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.

A formação dos educadores tem se inserido na questão mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes. Não raras vezes, o cotidiano desses profissionais consiste em uma série de improvisos e de transposições das atividades desenvolvidas com crianças. Essa situação é preocupante na medida que um ensino de qualidade demanda corpo docente qualitativamente preparado em condições adequadas de trabalho e remuneração. Magda Soares (2001a, p. 93) afirma que "formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma 'área específica', capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade".

A busca pela totalidade a qual se refere a autora encontra ressonância na formação adequada para atuar na EJA. Assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de formação continuada de educadores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto. De acordo com Jaqueline Moll (2004, p. 22) o descaso com a EJA pode estar começando aos poucos a ser revertido pela ação local dos municípios e de seus parceiros:

> O papel fundamental que o poder local pode desempenhar neste processo, avançando em relações que permitam a ampliação da esfera pública, sem levar ao descomprometimento governamental, pode estar relacionado à leitura do universo dos sujeitos da educação de jovens e adultos, para além de sua designação como dados estatísticos anônimos. (MOLL, 2004, p. 22).

Seguindo com Soares (2001) e Moll (2004) pode-se concluir que uma das formas de retirar os jovens e os adultos do anonimato estatístico seria adequar a formação do educador a esse estudante. Daqui surge a hipótese de que a EJA pode impulsionar novos modos de formação docente da escola pública. A questão é basilar para a qualidade da EJA e isto carece de maior atenção. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Margarida Machado (2000: 10), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. A autora conclui que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, é necessário uma formação inicial consistente, assim como um trabalho de formação continuada. Machado (2000, p. 16) afirma que "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão". Passados dez anos dos estudos de Machado, a pesquisa

de Luciene Guiraud (2010, p. 131) conclui “que a educação de jovens e adultos é ainda um desafio, e nos aponta para a urgência do desenvolvimento de políticas públicas que assegurem a formação de professores para esta modalidade”. (SILVA, 2013). Para Margarida Machado (2000, p. 2),

> Há uma quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada por exemplos de experiências pesquisadas, bem como, pela comprovação das precariedades onde isso não se evidencia. (Machado, 2000, p. 2).

Nas pesquisas que temos feito, notamos que não somente o campo acadêmico da EJA reconhece esta necessidade de uma preparação específica para atuar com jovens e adultos, como também professores, coordenadores, gestores e alunos destacam que este é um ponto importante para o desenvolvimento de um trabalho pertinente com o público da EJA. A questão então é: por que motivo as políticas públicas não têm escutado essas vozes?

PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NAS REGIÕES PESQUISADAS

1. Microrregião de Belo Horizonte

Como vimos na seção anterior, o panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é dos mais animadores, principalmente quando o assunto é a formação de seus educadores. Pesquisas comprovam que, na maioria dos casos, os docentes que estão atuando na EJA não tiveram, ou tiveram muito pouco, alguma discussão sobre o campo em sua formação inicial (LAFFIN, 2015; PEDROSO, 2015, CAMARGO, 2015).

Atualmente, a realidade nas redes municipais da Microrregião de Belo Horizonte é de fechamento de turmas de EJA e nucleação de escolas. Sob a justificativa de diminuição de recursos financeiros devido à crise política e econômica pela qual o Brasil está passando, os municípios têm diminuído a oferta de Educação de Jovens e Adultos. Diante disto, a solução encontrada pelos gestores tem sido nuclear o atendimento da EJA em algumas escolas. O que antes era ofertado em uma ou duas turmas em diversas escolas de diferentes regiões agora é ofertado em uma ou duas escolas maiores onde funcionarão mais turmas. Isso tem causado evasão dos alunos devido a fatores internos e externos à escola como distância da residência

dos alunos e turmas cheias, por exemplo. Com isso, o público de educandos tem sido instável e "flutuante"[193]. As turmas iniciam o ano com 40, 50 alunos e terminam com 15.

Por sua vez, essa alta taxa de evasão tem sido justificativa para confirmar o discurso de que a "EJA vai acabar"[194], pois causa a falsa impressão de que todos os demandatários da Educação de Jovens e Adultos já se escolarizaram e que a EJA não teria mais justificativa de existir. Mas, ao contrário, as estatísticas são alarmantes. Dados recentes evidenciam que dos 204 milhões de brasileiros, cerca de 65 milhões com 15 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental (IBGE 2010[195]), cerca de 13 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não são alfabetizadas (PNAD 2014[196]) e quase 28 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais possuem quatro anos de estudo incompletos (os considerados analfabetos funcionais).

É explícita a demanda por educação básica de jovens e adultos existente no Brasil. No entanto, essa falsa ideia de fim da EJA tem sido justificativa para a não realização de concurso específico para professor da EJA nas redes públicas de ensino dos municípios da Microrregião de Belo Horizonte. Dessa forma, os professores que atuam na EJA – que geralmente é ofertada no período noturno – também atuam em turmas de Ensino Fundamental ou Médio no contra turno, ou seja, são professores que lecionam para crianças e adolescentes de dia e para jovens, adultos e idosos à noite.

Alguns professores destacam que preferem a EJA e que se pudessem escolher só trabalhariam com os jovens e adultos. Apesar de reconhecerem que os jovens, muitas vezes, apresentam problemas relativos à indisciplina e que o "adulto é mais difícil de alfabetizar porque eles têm mais dificuldade, devido ao cansaço do dia a dia, apesar de terem vontade de aprender"[197], os professores têm preferência em lidar com esse público:

> "Nunca me senti tão importante quanto com esse tipo de público!"
> "Já que a gente não recebe o salário a gente se sente como uma pessoa importante na vida daquela pessoa, é compensador!"

---

[193] Como denominam os professores e gestores das escolas de EJA que conversamos.

[194] Ouvimos essa frase várias vezes durante as visitas e também nas reuniões com os gestores.

[195] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[196] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

[197] Nesta seção usaremos falas colhidas de professores e gestores de EJA em nossas visitas e nas reuniões. Essas falas virão entre aspas e serão incorporadas ao texto para melhorar a fluidez do mesmo.

> "O aluno vê a EJA com um sentido mais amplo, que vai além da escolarização."
> "Eles têm gratidão pelo professor, mais do que os alunos do Ensino Fundamental regular." (fala de professores em conversas com a equipe de pesquisa durante as visitas)

Estes depoimentos dos professores demonstram que há uma relação de proximidade e afinidade para com os alunos da EJA. "É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever" (FREIRE, 1996, p. 142). Sabemos das dificuldades e desafios enfrentados pela categoria de professores no Brasil: salários defasados e condições de trabalho não tão boas contribuem para a desvalorização da profissão. No entanto, é preciso ter em conta que a educação pública, gratuita e de qualidade é um direito de todos e que somente a boa vontade por parte dos professores não é suficiente para um trabalho consequente às características da Educação de Jovens e Adultos. Autores reconhecem que para ser educador de jovens e adultos é preciso ter uma formação específica (ARROYO, 2006; SOARES, 2007; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2010), visto as particularidades do campo.

Professores, coordenadores e gestores dos municípios pesquisados pontuaram o despreparo dos educadores para lidar com a realidade da EJA como um dos maiores desafios: "recebemos profissionais que estão totalmente despreparados para trabalhar com EJA, lá tem um coordenador para cada área e a EJA não tem, são professores que pegam a EJA por pegar e é um despreparo total", de tal modo que o "tipo de escola ofertada é uma réplica da do diurno que não tem atendido as especificidades do público".

Destaca-se, dessa forma, "la ausencia de políticas que articulen orgánicamente la EPJA con las redes públicas de enseñanza básica, no hay carrera específica para educadores de esta categoría educativa" (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 15). Esta realidade é também uma denúncia à universidade do reduzido espaço para formação de professores de EJA nos cursos de licenciatura. Leôncio Soares, (2008) constatou a pequena oferta de formação específica para atuar como educador de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia. Maria Hermínia Laffin (2015), também realizou um estudo nas licenciaturas das universidades brasileiras em busca de analisar a formação para EJA nos cursos de formação de professores. A pesquisa identificou uma oferta incipiente, particularmente em relação às licenciaturas e pouco mais consistente nos cursos de Pedagogia, em que "do total de 64 instituições, 54 contam com cursos de Pedagogia. Como algumas dessas 54 universidades ofertam o curso em vários campi, conta-se com um total de 66 cursos de Pedagogia em que os estudos voltados a EJA foram identificados"

(LAFFIN, 2015, p.52), na maioria das vezes por meio de uma ou duas disciplinas obrigatórias ou eletivas na grade curricular dos cursos.

Alguns educadores assumem: “não fomos preparados! Falta formação inicial e continuada!”. “Desse modo, tal formação ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social” (LAFFIN, 2015, p. 50). No que diz respeito à formação inicial para a EJA no âmbito acadêmico universitário, Rafaela Soares, (2017) constatou que das nove universidades públicas mineiras, somente a UFMG possui uma ênfase (habilitação) para a EJA no seu curso de Pedagogia.

As redes públicas de educação tentam reduzir o despreparo dos educadores por meio da oferta de formação continuada em formato de palestras, cursos e reuniões semanais, quinzenais ou mensais. Além disso, na medida do possível, tentam escolher professores com um “perfil adequado” para atuar na EJA. Segundo os gestores com os quais tivemos contato, “o mais importante na EJA é o perfil do professor. Ele tem que olhar para o aluno, vê-lo”, “são muitos problemas na EJA, um dos principais é ligado ao perfil dos profissionais. É necessário ter compromisso com a trajetória dessas pessoas”. Freire (1996) destaca em sua última obra - Pedagogia da Autonomia - que ensinar, mais do que auxiliar na construção de conhecimentos, exige saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

2. Microrregião dos Inconfidentes

A região dos Inconfidentes é a menor jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais com cinco municípios: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, sendo que nenhum deles se constitui em sistema próprio de ensino. O fato de não serem sistema faz com que se organizem com pouca margem de flexibilização em seus projetos pedagógicos, pois, estão atrelados às decisões do Estado.

A primeira fase da pesquisa, encontro com os gestores, acontece integrada a uma ação da Universidade Federal de Ouro Preto intitulada UFOP com a Escola. Mensalmente, representantes dos cinco municípios que compõem a Microrregião, se reúnem com a coordenação do Programa na UFOP para discutirem a realidade educacional da região, apresentar demandas de formação e organizar, coletivamente, as ações formativas.

Dentre as ações, encontram-se aquelas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, já os municípios estão inseridos na pesquisa que ora se apresenta. Inicialmente, foram realizados fóruns municipais de EJA em cada município. O objetivo dos fóruns foi refletir sobre os avanços e desafios que esses municípios têm enfrentado no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. O tema básico dos encontros municipais centrou-se nas especificidades da EJA a partir do texto de Leôncio Soares; Rafaela Soares (2014). A partir daí, gestores, educadores e alunos colocaram suas questões, tal como na microrregião de Belo Horizonte, a sala de aula intergeracional. A presença dos jovens na EJA, a princípio, causa estranhamento. Outro ponto coincidente diz respeito aos tempos e espaços nos quais se organiza a EJA. Para os educadores, o processo educativo precisa ser revisto em torno da complexidade, da riqueza e da particularidade do público atendido. O ponto central das discussões recai na formação do educador. Há uma preocupação com a temática, porém, não se tem claro como deve ser essa formação, na medida que a política pública dos municípios têm sido nuclear escolas ou deixar somente uma unidade no município para atender a EJA. Com isso, o perfil do educador fica cada vez mais distante de ser percebido diante da mudança constante de educadores dentro dos níveis de ensino. Diogo de Vasconcelos apresenta uma alternativa ao criar o grupo de estudos com seus educadores.

Das análises empreendidas nesses fóruns e nas reuniões mensais, podemos perceber que se faz necessário repensar a formação de professores, suas propostas curriculares, suas formas de acompanhamento e apoio ao trabalho docente, vislumbrando em cada umas dessas frentes, as especificidades presentes nessa modalidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos compartilhar, neste texto, algumas reflexões preliminares acerca da formação do educador de jovens e adultos no contexto brasileiro. Balizados em estudos que vimos realizando com os sujeitos da EJA (educandos, educadores, coordenadores e gestores) temos tentado compreender o contexto em que a modalidade se desenvolve nas suas diversas instâncias de atendimento para analisar como tem acontecido a formação de seus educadores. Pretende-se, a partir desses estudos, fornecer elementos para a formação do educador que atua/atuará nessa modalidade de ensino.

Atualmente temos nos debruçado na oferta pública de EJA a fim de analisar em que medida e, de que modo, as ações desenvolvidas em escolas públicas municipais que atendem a

Educação de Jovens e Adultos no segmento do Ensino Fundamental, consideram as especificidades que caracterizam esse campo.

O que percebemos são níveis de atendimento às especificidades, dentro das possibilidades que a regulamentação municipal permite. Ademais, o atendimento ou não das especificidades tem relação direta com as pessoas/equipe que está à frente da EJA naquele momento.

Notamos que há um reconhecimento por parte dos professores, alunos ou gestores, de que a Educação de Jovens e Adultos tem características próprias. No entanto, somente este reconhecimento não é suficiente para se desenvolver uma proposta de EJA consequente às suas particularidades. O desconhecimento acerca da área dificulta a criação de propostas curriculares que sejam interessantes para os públicos jovem e adulto. Muitas vezes as propostas pedagógicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos vêm carregadas de inspiração nas propostas curriculares voltadas para crianças e adolescentes vistas no diurno. Portanto, destacamos que uma formação específica para a área torna-se um diferencial facilitador do trabalho com os educandos jovens e adultos.

Utilizamos o formato de reuniões e fóruns de discussão como estratégia metodológica na segunda etapa da pesquisa, temos tido avaliações positivas dos encontros por parte dos participantes. Segundo eles, as discussões com os pares têm auxiliado na compreensão e no enfrentamento dos desafios da gestão pública da EJA, na medida em que notam similaridades entre si. Outro ponto destacado como positivo é a socialização de experiências realizadas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos nos municípios.

Percebemos como demandas para a formação do educador da EJA, com base na pesquisa junto aos municípios, debates sobre as juventudes, o currículo e a formação ampliada. Os alunos cada vez mais jovens na EJA têm causado estranhamento aos profissionais da educação que acabam não sabendo se relacionar com eles senão por meio autoritário. As propostas curriculares pouco avançam em direção das especificidades dos alunos da EJA. Os professores e os gestores consideram o currículo, de certa forma, um “entrave” na efetivação da EJA, uma vez que não abarca as especificidades dos alunos. São levados em conta o tempo e as horas de aula tal qual o ensino comum. Só isso já tem chamado a atenção dos professores. A formação ampliada tem sido outro tema recorrente entre os colaboradores da pesquisa. Tal formação ampliada é entendida do ponto de vista da história da EJA; da aprendizagem dos

alunos jovens, adultos e idosos e do planejamento com base nas vivências cotidianas dos alunos. São os primeiros apontamentos da pesquisa. Acreditamos que outros vão aparecer por ocasião das entrevistas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006a.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G. et al. (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. (Coleção Estudos em EJA)

CAMARGO, P. da S. A. S. Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et. al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 42ª reimpressão, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 50 ed. rev. e atual, 2011.

HADDAD. S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: aspectos específicos da formação. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa, Informação. Relatório de Pesquisa, 2001.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas. Anais do V Seminário Nacional de formação de educadores de jovens e adultos. Campinas, 2015.

MACHADO, M.M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000.

MOLL, J. EJA como política pública local: atores locais e novas possibilidades educativas. Educação e Realidade. Porto Alegre. N. 01, Vol. 01, 2004.

PEDROSO, A. P. F. Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios. 2015. 221p. (Tese de Doutoramento). FaE/UFMG.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, dez, 1999.

SILVA, F. A. O. R. Formação do educador de jovens e adultos: elementos para o debate. 2013. 397 p. Tese. Doutorado em Educação. FaE/UFMG, 2013.

SOARES, L. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização e Cidadania*, 2004.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. In: GRACINDO, R. V. Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio- educacionais. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. O Educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n. 47, jun, 2008.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. e S. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(62), 2014.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001a.

SOARES, Rafaela. O educador de Jovens e Adultos e a sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). FaE/UFMG.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº13, 2000.

VÓVIO, C. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AS FUNÇÕES DA EJA FRENTE AO FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO

Juliana Bicalho de Carvalho Barrios

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: juliana_bcb@hotmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica no Brasil que busca atender a todos aqueles que não tiveram acesso à educação ou que por algum motivo interromperam os estudos na idade "adequada". O parecer CNE/CEB n° 11/2000, que da origem a um dos documentos orientadores, sendo este, a Diretriz Curricular Nacional (DCN) para a EJA, apresenta três funções para a modalidade: reparar, equalizar e qualificar. No percurso histórico da EJA, especificamente no processo de constituição enquanto modalidade de ensino no Brasil é possível notar a presença do público adulto e idoso na modalidade. Questão essa que cria uma identidade para a EJA, ou seja, uma marca identitária. Contudo, atualmente essa identidade vem se alterando, uma vez que os adolescentes e jovens estão progressivamente ocupando as salas de aula da modalidade. Com a vinda desse novo público, surgem novas características para a EJA. Diante do exposto, à luz do método Materialista Histórico, o objetivo do artigo é analisar se as três funções essenciais da EJA – pensadas também com base no processo de constituição desta – estão sendo desenvolvidas frente ao novo perfil de educando. Considera-se, portanto, que o Ensino regular não se organizou diante da mudança do contexto social dos jovens, enquanto a EJA vem suprindo esta demanda educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Funções da EJA. Juvenilização da EJA.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da pesquisa que vem se desenvolvendo no Mestrado em Educação, com ênfase em Política Educacional, em curso nos anos 2016 e 2017 na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo da dissertação é analisar o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante do exposto, neste momento, surgiu a necessidade de realizarmos um estudo que fizesse uma análise das funções sociais da EJA frente ao novo perfil de público que vem ocupando as salas de aula da modalidade.

Atualmente, as principais leis educacionais que norteiam a EJA são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o reexame do Parecer CNE/CEB n°

23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA. Quanto a questão da modalidade ter duas Diretrizes – a Operacional e a Curricular - a DCN para a Educação Básica esclarece em nota que:

> As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, sendo que o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 (ainda não homologado), visa instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. (BRASIL, 2013, p. 40)

Diante deste disposto legal, ao que parece, a modalidade vigora com ambas as normativas. Sendo que, assim como afirma as DCN para a Educação Básica (2013, p. 40), especificamente ao se tratar dos "[...] aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância" a normativa a ser tomada como orientadora é as Diretriz Operacional.

As DCN para a EJA indicam um real avanço para a modalidade ao apregoar à mesma três principais funções que serão conceituadas e analisadas nesta pesquisa, sendo essas: reparação, equalização e qualificação. Tais funções não consideram a EJA isoladamente de todo o contexto social, econômico e político que acompanhou a educação que se direcionava aos adultos desde o início de sua constituição no Brasil até os tempos atuais. A partir destas funções é possível compreender a EJA como uma dívida social não reparada. Ainda que seja impossível consertar esse débito, as funções buscam amenizar - ainda que tardiamente – os efeitos da negação do que hoje é um direito: o acesso à educação.

O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA

Nos tempos atuais é possível constatar a crescente presença do estudante adolescente e jovem na modalidade. E com esse público, a EJA vem percorrendo uma trajetória com novos elementos. Tal realidade[198] vem gerando inúmeros questionamentos quanto ao corte etário de

[198]A problematização do fenômeno da juvenilização se dá, pois, até pouco tempo atrás, as salas de EJA eram quase que, hegemonicamente, composta por educandos adultos e idosos. O adolescente e jovem estavam pouco presentes nesta modalidade. Atualmente, a presença do educando mais novo, está criando uma nova configuração, não somente das classes de EJA, mas também do perfil de educando que a modalidade atende. Com isso, surge uma nova configuração das salas de aula, causando assim, a "juvenilização" da EJA e, com isso, surgem novos desafios.

matrícula na EJA, devido ao entendimento, em especial dos professores e coordenadores da EJA, de que este não seja o lugar mais adequado para atender esses adolescentes e jovens.

O processo de aumento da população juvenil é o que caracteriza um fenômeno chamado de Juvenilização da EJA. É importante salientar que, o referido fenômeno não se constitui pela presença do adolescente e do jovem na EJA, mas, sim, pelo aumento expressivo da presença deste público específico na modalidade nos últimos anos. Uma vez que essa parcela da população sempre esteve presente na Educação que se direciona aos adultos – desde os tempos do Brasil Colônia à constituição desta enquanto política pública de educação para jovens e adultos – contudo, em decorrência do fenômeno da juvenilização que se desenvolve no país a partir dos anos 1980, estes jovens – trazem para a EJA outras características à modalidade que tinha como marca identitária o recebimento hegemônico de adultos e idosos.

Esta marca identitária se desenvolveu em decorrência de que, tempos atrás, as pessoas que frequentavam a EJA eram em sua maioria adultos com mais idade que não tiveram acesso à educação ou acessaram, mas, ainda no início do processo de escolarização, interromperam. O aluno mais jovem tem uma maneira de socialização que em muito se diferencia do aluno adulto. Os outros elementos também são frutos do processo de escolarização que esses jovens tiveram anteriormente, chamadas por Carrano, Marinho e Oliveira (2015, p. 1441) de "[...] trajetórias truncadas ou irregulares de escolarização". Os jovens da EJA trazem, sobretudo, a necessidade de olharmos para a política e prática educacional nos ensinos Fundamental e Ensino Médio, com o entendimento de que a juvenilização da EJA tem, sobretudo, a sua origem nestas etapas do Ensino regular.

A fim de embasar a análise da juventude na modalidade, Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) apontam que o perfil dos estudantes da EJA assume uma nova identidade com a presença do público mais jovem a partir do final do século XX, sendo que "[...] a partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127).

Brunel (2004, p. 9) comenta que a presença desses jovens e adolescentes altera "[...] o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam estes espaços". Buscando ultrapassar a visão simplista do fenômeno da juvenilização, a autora traz para a sua

análise a seguinte pergunta norteadora: “[...] porque tantos jovens optam por esta modalidade de ensino?” (BRUNEL, 2004, p. 10).

A pertinência e as provocações dos estudos desenvolvidos por Brunel (2004) nos levaram a questionar o conceito de “opção” que foi utilizado pela autora ao referir-se à situação dos alunos que optam pela EJA. Diante da política que vem sendo desenvolvida no Ensino Médio regular, os alunos que procuram a EJA estariam realmente “podendo” optar ou escolher por essa modalidade? Ou, diante dos diversos mecanismos que o ensino regular vem utilizando, tais como, os encaminhamentos ou as contínuas reprovações até que se atinja a idade mínima para a inserção na EJA, não lhes estaria restando outra opção?

É necessário demarcar também que o termo utilizado por nós nesta pesquisa de “abandono” dos estudos para nos referirmos ao aluno que sai do Ensino Fundamental e/ou Médio regular e vai para a EJA não se restringe somente à “vontade” ou à “decisão” do estudante em “abandonar” as etapas, mas, considera os diversos elementos, principalmente os políticos e estruturais, que fazem com que esse aluno saia do ensino regular e vá para a EJA: ora por decisão própria, ora levado a decidir e ora sem escolher.

A partir dos estudos desenvolvidos por Brunel (2004) pretendemos avançar e indicar, através da pesquisa que vem se desenvolvendo com o presente tema, que pode existir também um outro caminho para a melhor compreensão da juvenilização. Pois, com base nos estudos já realizados, acreditamos que existe algo além da evasão escolar. Este fenômeno não pode ser entendido somente pela via do aluno, de quem vivencia essa situação e o que nele existe que motivou essa entrada na EJA.

É necessário, portanto, adensar a análise em uma perspectiva mais ampla e, com isso, encontrar e considerar os determinantes políticos, econômicos e sociais que, ora individualizados ora juntos, influenciam para que a EJA torne-se um espaço de escolarização de estudantes cada vez mais jovens. O que queremos dizer é que é preciso considerar a possibilidade de existir uma espécie de mecanismos políticos e estruturais que impulsionam alunos que estão matriculados no sistema regular de ensino, e possuem idade mínima para a inserção na EJA, a irem para a modalidade. Demonstrando, assim, um entendimento equivocado da especificidade da EJA, do ensino regular e da educação pública como um todo.

Embora para algumas perspectivas teóricas a relação entre o Neoliberalismo e Educação seja evidente e considerada em pesquisas, a guisa de esclarecimento, utilizaremos a citação de Gentili (1996) para embasar a discussão. Para tanto, o autor enuncia o porquê de considerar a influência do Neoliberalismo na educação, resumindo em uma frase que diz: "É o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional" (GENTILI, 1996, p. 7).

A juvenilização também é fruto de orientações neoliberais presentes nas políticas educacionais desde os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)[199]. Nos anos 2000, as políticas educacionais no Brasil se consolidam como tendência de se voltarem aos interesses do mercado. Deste modo, conforme interesses estritamente econômicos, os investimentos e parâmetros de qualidade na educação brasileira passam a fazer parte da relação custo e benefício tão comum nas empresas. Para tanto, o autor analisa:

> [...] neste modelo, as escolas são como empresas, e como tais, devem gerenciar os insumos, produzir recursos, e quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenham seu papel ao menor custo possível. Dentro dessa lógica, estabelecem-se medidas de contingenciamento que visam a eficiência máxima do gasto público (ALVES, 2011, p. 8)

A escola está inerente à lógica do capital. Os jovens que necessitam trabalhar, não conseguem permanecer no Ensino Médio regular, pois, este, através da sua atual organização não possibilita a sua permanência. Logo, assim que completa idade mínima para inserção na EJA, ele é encaminhado pela própria escola à modalidade. As políticas educacionais e a escola, neste sentido, ficam submissas à lógica capitalista. Uma vez que obedecem religiosamente os mecanismos no qual o Estado se utiliza para seguir também a tais regras. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um bom exemplo disso, em que o estudante que reprova passa a ser considerado um prejuízo para a escola. Entendemos que a juvenilização da EJA tem as suas raízes fincadas também neste processo.

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EJA: REPARAÇÃO, EQUALIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

[199] Para o autor, criada em 1961 através do "Tratado da Aliança para o Progresso", a "[...] USAID tinha por objetivo prover ajuda externa aos países em desenvolvimento, mas também representava o capital estrangeiro defendendo a fiscalização de recursos e a garantia de pagamento de empréstimos". (ALVES, 2011, p. 6)

O Parecer CNE/CEB n° 11/2000 que define as DCN para EJA, apresenta em suas determinações três funções sociais para a EJA, sendo estas: reparação, equalização e qualificação. Em síntese, a reparação na EJA se materializa na busca de uma sociedade menos desigual. Uma vez que por muito tempo a educação não foi um direito universal e, na modalidade, se encontram também os alunos que são produtos desse processo histórico. A função equalizadora, sendo complementar à função reparadora é uma possibilidade de real inserção aos segmentos sociais, tais como, migrantes, donas de casa, aposentados, entre outros. Diante de estruturas arcaicas, a função equalizadora da EJA – ainda que tardiamente – busca igualar as condições de acesso e permanência às camadas populares. Por fim, a função qualificadora é o grande sentido da EJA. Sentido, este, atualmente questionável diante do fenômeno da juvenilização. A modalidade, que tem como princípio o caráter incompleto do indivíduo, tem na sua práxis o entendimento de que a educação deve ser permanente. Não existe um tempo e/ou idade "correta" para estudar, sempre há tempo e idade para estudar.

Como bem afirma o Parecer (2000, p. 6) tais funções surgem pautadas nos prejuízos sociais que "[...] não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada" trazem para o indivíduo. Sob esta ótica, a modalidade representa uma dívida social com aqueles que foram privados do acesso à educação e, em decorrência desta privação, não desenvolveram o domínio da escrita, leitura e outras áreas da educação escolar.

Faz-se necessário, porém, enfatizar a relação preconceituosa e equívoca que se desenvolveu socialmente entre o analfabeto e/ou iletrado – sujeitos que, como citado acima, foram privados do acesso à educação escolar - como inculto ou com vocação para executar funções menos qualificadas no mercado de trabalho. O Parecer (2000, p. 5) analisa que:

> [...] muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões dopaís, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Além de ser necessário considerar o real valor das expressões artísticas advindas da cultura que está embutida nos conhecimentos explicitados acima, deve-se também considerar que embora não tenham frequentado a escola tais sujeitos vivem em um mundo letrado e socializam conforme essa lógica. Isto é, ainda que o indivíduo seja analfabeto, ele está cotidianamente envolvido em práticas de leitura e escrita.

De todo modo, a não aquisição do código escrito é uma problemática a ser enfrentada. Por isso – e além de todo o histórico educacional de exclusão atribuído ao domínio da educação escolar pelas elites - as funções sociais da EJA são entendidas como uma dívida social a ser reparada. Uma vez que os processos de não escolarização são também uma herança social.

Tendo por base o histórico educacional brasileiro e a herança social que este trouxe e, com a compreensão de que reparar e suprir são ações distintas, a função de reparação da EJA busca interferir no processo que foi sofrido por uma grande parcela da população de negação de acesso a um bem "[...] real, social e simbolicamente importante." (BRASIL, 2000, p. 7)

Destarte, reconhecendo ontologicamente e socialmente a igualdade entre os seres humanos, a função reparadora na EJA significa a participação em um dos direitos constitucionais: o acesso à educação. Ter a escola como um dos lócus de reparação à negação de um bem social, não a categoriza como exclusiva no cumprimento da tarefa. Assim como afirma o Parecer CNE/CEB n° 11/2000, determinadas discriminações "[...] não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil." (BRASIL, 2000, p. 7)

Contudo, sendo a escola um dos locais possíveis de reparar este dano, entende-se que através da educação escolar, pode-se desenvolver uma postura social diferente daquelas que tivemos e, assim, tornar-se impulsionadora de um devir de sociedade menos desigual. A função reparadora na EJA, ao fim e ao cabo, é o direito do ser humano - de todas as etnias, cores, religiões, classes sociais, sexualidade, gênero, idade e em todos os tempos - a usufruir de um direito.

Com o fenômeno da juvenilização é possível fazer uma análise diante da função reparadora. Sabe-se que, em sua maioria, os jovens que vão para esta modalidade, são jovens oriundos do ensino regular. Fato possível de ser constatado com a afirmação das Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, o qual escreve que a "[...] baixa idade de parte dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular" (BRASIL, 2016, p. 22)

O motivador da ida do jovem para a EJA, em muitos momentos, são os encaminhamentos da escola que oferece o ensino regular. Diante do exposto, ao "convidar" o estudante a se deslocar para outro ambiente educacional, de certa forma, não estaria a escola regular negando o acesso à educação? E, com isso, perpetuando as raízes históricas da função reparadora da EJA?

É necessário enfatizar que já superamos – ao menos deveríamos ter o feito – a negação, mascarada de descriminação de determinadas parcelas da população, do direito a estudar. A função reparadora busca abarcar aqueles que por muito tempo sofreram essa negação, tal como os indígenas, negros, brancos sem posse e mulheres que são frutos da história de nosso país. Mas e os jovens? Em tese, quando os jovens que representam a média de idade da EJA hoje nasceram, ao menos legalmente, essa negação já havia sido superada. Sendo assim, não há nada a ser superado, mas, sim, há a ser suprido, há a ser substituído ou satisfeito.

É preciso que nos atentemos para que a função reparadora da EJA não se perpetue com novas formas de negação do acesso à educação. E, principalmente, enquanto política de educação é necessário que não deixemos que a negação do acesso ao Ensino regular não seja uma herança social que passe obrigatoriamente de pai para filho, uma vez que, dentre os jovens da EJA, não encontramos os filhos da burguesia. Encontramos os filhos da classe trabalhadora, constituída por aqueles que por muito tempo foram negligenciados pelo acesso ao conhecimento escolar e este "[...] sempre teve um papel significativo na estratificação social" (BRASIL, 2000, p. 9)

A igualdade dos indivíduos perante a lei é ao mesmo tempo ponto de chegada e ponto de partida. É ponto de chegada para a função reparadora e ponto de partida para a função equalizadora. Neste sentido, ambas se articulam na EJA. Assim como afirma o Parecer CNE/CEB n° 11/2000, a referida função vem "[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados." (BRASIL, 2000, p. 9)

Tendo em vista a estratificação social desses sujeitos e, consequentemente, as trajetórias escolares mal sucedidas, segundo o Parecer (2000, p. 9), a EJA busca possibilitar "[...] novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação". Parte-se do pressuposto de que, no modo de produção capitalista, não seja possível a equalização dos direitos sociais – diante de uma sociedade constituída por classes

com interesse antagônicos – a função equalizadora possibilita a amenização dos índices de exploração, oportunizando melhores condições econômicas e sociais.

A EJA, junto da sua função equalizadora, pode estar sendo encarada como um "respaldo" ao recebimento dos jovens ou como uma "última oportunidade" dos mesmos de conclusão dos estudos. Pois, como bem afirma o Parecer, entende-se que:

> A eqüidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...] (BRASIL, 2000, p. 40)

Concordamos com Rummert (2002, p. 212), quando a mesma assinala que, "[...] graças às contradições inerentes a todos os fatos sociais" o Parecer CNE/CEB n° 11/2000 é um texto de valorização da EJA e um importante instrumento de trabalho dos educadores da modalidade. Contudo, Rummert (2002, p. 121) pondera também que o documento foi "[...] marcado por limites político-ideológicos do momento em que foi elaborado."

A análise que fazemos é que, dentre os limites políticos-ideológicos, está a função equalizadora. A perspectiva de equalização afirmada no Parecer ignora a desigualdade como um dos elementos fundamentais da sociedade de classes. Deste modo, se aproxima da concepção de igualdade do Estado Liberal: uma igualdade legal, baseada em uma liberdade abstrata. A noção de equalização da EJA compreende que oferecer o mesmo ponto de partida – tempos depois – para oportunizar uma "competição" supostamente igualitária, seria uma das formas de possibilitar melhores condições de vida. Contudo, tal noção esbarra na defesa da valorização do mérito individual, no qual o empenho e o esforço dos sujeitos passam a ter um valor significativo na condição social. E, assim, as relações sociais contraditórias do modo de produção capitalista ficam escamoteadas.

Os encaminhamentos de adolescentes e jovens oriundos do ensino regular à EJA, tira desses sujeitos a oportunidade de socialização em um ambiente que lhes é comum por conter uma cultura escolar juvenil. Tanto o adolescente, quanto o jovem – respectivamente no Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA - apresentam dificuldade de habituação na modalidade.

Uma vez que, embora esta esteja vivenciando o fenômeno da juvenilização, a EJA ainda possui características políticas e pedagógicas próprias de atendimento ao adulto e idoso.

Se como bem prevê esta função, junto da função reparadora, a função equalizadora busca oportunizar a igualdade no acesso à educação. O recebimento de tais sujeitos é um indício de que anterior a sua entrada na modalidade e diante dos encaminhamentos das políticas educacionais e ações pontuais da escola, o seu acesso à educação pode até sido igualitário, mas, a sua permanência é questionável.

Considerando que na EJA encontramos os jovens filhos da classe trabalhadora e diante dos atuais encaminhamentos à modalidade, percebe-se que não a igualdade do direito à permanência no ensino regular não está sendo concretizada. Diferenciar as oportunidades de permanência no ensino regular de um jovem trabalhador em consonância a um jovem que não trabalha é, em nosso entendimento, perpetuar e criar novas dívidas sociais.

A função equalizadora na EJA – embora tenha limites - é necessária. Contudo, cuidados devem ser tomados para que tal função não se confunda e, principalmente, que não se torne uma regra ao ser encarada como "segunda oportunidade" para adolescentes e jovens concluírem os estudos.

Propiciar a atualização dos conhecimentos que por muito tempo foram obstaculizados às pessoas, além de ser a função permanente, é o próprio sentido da EJA. Tendo como base o caráter incompleto do ser humano, a função qualificadora compreende a educação – tanto escolar, quanto não escolar - enquanto algo permanente. Para tanto, processo possível de acontecer em todos os tempos e em todas as idades. O Parecer CNE/CEB n° 11/2000 define que, por meio da função qualificadora, a EJA compreende que:

> Dentro deste caráter ampliado, os termos "jovens e adultos" indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p. 12)

Parte-se da compreensão de que o sentido da modalidade deveria se estender às etapas do ensino regular. Para tanto, entendemos que se a EJA é um lugar no qual os jovens "[...] empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar [...] um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de

significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles" (BRASIL, 2000, p.11). O que impede que essas oportunidades possam se estender também ao ensino regular?

Apesar da oferta da educação e oportunidade de inserção ter se expandido com relação ao jovem na EJA, não está de fato acontecendo a sua real inserção na modalidade. O jovem e o adolescente na EJA, configura um modo de inclusão excludente (KUENZER, 2009). Uma vez que a modalidade não foi pensada política-metodologicamente para atender esse público. Fato esse que se constata na produção dos livros didáticos, na própria didática dos professores, organização e cotidiano das escolas e turmas. À luz de Carrano (2007) entendemos que:

> Alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram perturbar e desestabilizar a ordem "supletiva" escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses que sob certos aspectos se apresentam como "alienígenas" em sala de aula. (CARRANO, 2007, p. 1)

Os jovens que frequentam a EJA não são jovens que diferem em demasia dos demais jovens. São jovens cuja vivência foi inserida em um contexto de produção capitalista. O qual os empurrou para o mercado de trabalho. Contudo, os sujeitos deste contexto não são uma exceção. Eles são a regra. Cada vez de forma mais precoce os jovens estão se inserido no mercado de trabalho. É necessário que o sistema educacional como um todo se reorganize diante desta especificidade. Caso contrário, a especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino transitória, não existirá mais. Ou seja, sempre existirá um nicho a ser absorvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, queremos enfatizar o quão desafiador é realizar um trabalho docente na EJA e o quanto para isso é preciso compreender as políticas educacionais em curso. Diante das múltiplas especificidades dos educandos, a do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso, será que é possível um professor atender a todas essas demandas? sabemos bem que didaticamente o modo de educar um adolescente[200] é diferente do modo de educar um idoso.

---

[200]O fenômeno da juvenilização[200] da EJA acontece por dois motivos: abandono, por diversos fatores, dos ensinos fundamental e médio da escola regular ou pelo não acesso à escolarização. Os motivos do abandono escolar – neste caso específico – são diversos: alguns precisaram inserir-se precocemente no mercado de trabalho, envolveram-se com o crime e com as drogas, sofreram algum tipo de preconceito seja ele racial ou não, eram alunos indisciplinados, entre outros. Por sua vez, na EJA também se encontram os adolescentes e jovens que, por algum motivo, não chegaram a ter acesso à escolarização. O segundo grupo não é parte constituinte do fenômeno da juvenilização da EJA.

Nesse sentido, frente ao fenômeno da juvenilização e a crescente alteração da homogeneização das salas de EJA, fosse necessário repensar no público que a EJA se propõe a atender, assim como, na política do ensino fundamental e médio regular.

Como sabemos, por muito tempo a educação não foi um direito que se estendia a uma determinada parcela da população. Fato possível de ser constado com as leis. A gratuidade e universalização do ensino público foi um grande avanço na história da educação brasileira. Hoje, indígenas, negros, pardos, brancos, mulheres, crianças, adultos e idosos tem assegurado legalmente o direito de acessar a educação, desde o ensino fundamental ao ensino superior. É necessário reafirmar a importância do direito à educação para os estudantes da EJA como conquista histórica que, para ser efetivamente realizada, é necessário que haja uma educação básica e um atendimento totalmente universalizado. De modo que não tenhamos mais necessidade de uma modalidade para atender aqueles que, por razões diversas, deixaram de ser atendidos, tiveram o direito à educação negado

Diante do exposto, compreende-se que o fenômeno de juvenilização que vem se desenvolvendo na EJA através dos encaminhamentos do ensino regular, pode estar desenvolvendo uma nova forma de dívida social. Uma vez que, embora os jovens estejam conseguindo acessar o ensino regular, eles não estão permanecendo. Logo, o ensino regular está transferindo para outro ambiente educacional – sendo este, a EJA – as suas responsabilidades. E, desta forma, embora não coadune com as principais funções sociais da modalidade, o fenômeno da juvenilização está desenvolvendo uma nova função na EJA: a de ser receptora daqueles que não puderam permanecer no ensino regular.

Os estudantes aos quais o sistema educacional vem dando as costas, são os jovens reais, os jovens da atualidade. Com a negação da permanência deste no ensino regular, compreendemos que estamos diante de um dilema: duas etapas que não se reorganizam diante das novas especificidades da realidade, sendo esta, os Ensinos Fundamental e Médio regular e uma modalidade que vem suprindo essa demanda, sendo esta, a EJA.

A inclusão excludente dos encaminhamentos à EJA atesta que o tratamento indiferente do sistema educacional com os jovens que ficaram “de fora”, evidenciam preconceitos e discriminações. A inserção destes jovens na EJA é uma forma de percebê-los. Uma vez que nesta modalidade, em decorrência da sua marca identitária, o jovem é um contraste. É necessário, porém, que o sistema educacional os enxergue também.

Independente dos motivos que levaram o público mais novo a procurar a EJA, é fato que as especificidades dos adolescentes e jovens – sendo este o grupo que vem construindo uma nova identidade na EJA – difere em demasia das especificidades do adulto e do idoso. E, diante disso, a modalidade enquanto política pública de educação precisa atender ambas as demandas. Uma vez que, ao menos legalmente, ela se propõe a fazer isso: atender o jovem e o adulto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. Rio de Janeiro: Editora DP&A LTDA, 2004.

BRASIL. **Censo Escolas da Educação Básica.** Notas Estatísticas. Brasília, Fevereiro, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CEB 11/2000). Brasília, Maio 2000.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: Resolução nº 3, Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARRANO, Paulo C.R. **Educação de jovens e adultos (EJA): o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance".***In: REVEJ@ - Revista de educação de jovens e adultos*, v. 1. n. 0. p. 55-67, ago. 2007

CARRANO, Paulo; MARINHO, Andreia; OLIVEIRA, Viviane. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>. Acesso em: 27. Fev. 2017

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf> Acesso em: 03. Mai. 2017

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf> Acesso em: 10. Jun. 2016

RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. FRIGOTTO,G; CIAVATTA, M. (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **Neoliberalismo e educação -** Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.

INVESTIGAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PROGRAMAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aline Arantes do Nascimento – UEL

E-mail: alinearantesnasc@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta resultado de pesquisa concluída que discutiu a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional à luz da análise dos programas Brasil Alfabetizado, PROEJA e PRONATEC. O estudo tem por objetivo compreender as políticas para a Educação de Jovens e Adultos voltadas à profissionalização, discutir os programas que objetivam profissionalizar jovens e adultos e também mapear as propostas políticas que visam a profissionalização na EJA. Trata-se de um assunto necessário que possibilita compreender as seguintes questões "quais foram as propostas a partir dos anos 2000 para a profissionalização na Educação de Jovens e Adultos? Quais são as atuais possibilidades desse público?". Constatamos que, na análise dos programas estudados, há embates políticos e ideológicos insolúveis na lógica do capital como educação para a formação alienada da força de trabalho e a parceria entre o público e o privado, o que implica propostas educacionais unilaterais e disfuncionais do ponto de vista ideal de educação universalizada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este texto provém de pesquisa de trabalho de conclusão de curso concluída, do curso de Pedagogia, por uma universidade estadual no estado do Paraná, no ano de 2016. Tal pesquisa pretendeu compreender as políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltadas à profissionalização, discutir os programas que objetivam profissionalizar jovens e adultos e também mapear e discutir as propostas políticas que visam a profissionalização na EJA. Foram escolhidos programas que têm por objetivo ofertar tanto a Educação Profissional como também a EJA e que foram criados a partir da primeira década dos anos 2000. São eles o Brasil Alfabetizado, o Proeja e o Pronatec.

O tema desta pesquisa partiu de interesse pessoal, enquanto estudante de graduação, no estudo das políticas para pessoas jovens e adultas que procuram alfabetização e formação

profissional para além do período regular. Também faz parte da motivação pelo estudo, o conceito do trabalho e suas relações frente a estes indivíduos e estes em referência à sociedade como um todo.

A cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, minha cidade de origem, historicamente constitui-se de uma região de caráter industrial e que foi palco de manifestações e discussões sindicais que sobremaneira "modelou" a forma e estilo de vida dos sujeitos naturais da cidade ou mesmo migrantes de outros estados do país para a cidade, onde de fato, possui até os dias de hoje significativo número de nordestinos, mineiros e pessoas de outras regiões. Portanto, tal efervescência do movimento sindical determinou o tipo de trabalho predominante à época pelo passar das décadas como também o pensamento dos cidadãos. Ao chegar à graduação, inevitavelmente, meu próprio modo de pensar as relações de trabalho, o conceito de trabalho real e o propagado pelo sistema político vigente ao longo do tempo, minha formação familiar de tios e irmão metalúrgicos me motivou a discutir todas estas vivências e inquietações por meio do trabalho de conclusão de curso que garantiria maior rigor científico e associaria ao momento contemporâneo de incentivo à criação de leis, programas e decretos que fomentam e atendem à EJA, seu público e à Educação Profissional.

O problema de pesquisa se situou na seguinte indagação: "Quais foram as propostas a partir dos anos 2000 para a profissionalização na Educação de Jovens e Adultos? Quais são as atuais possibilidades deste público?". O referencial temporal estabelecido foi a partir dos anos 2000, período de expressivo fomento à criação de programas voltados à políticas para jovens e adultos trabalhadores.

Em relação à metodologia a pesquisa contou com pesquisa bibliográfica em livros, artigos de revistas e meios eletrônicos para contribuir na explicitação de conceitos relevantes desta área de estudo, notabilizar a organização e estruturação da Educação Básica, bem como o estudo dos determinantes históricos que compuseram o desenvolvimento da educação no contexto social e à discussão e problematização dos resultados obtidos em relação aos programas analisados.

Este estudo também está embasamento pelas categorias de análise em Cury (1992) como a contradição, reprodução e hegemonia, a fim de que o estudo das políticas públicas educacionais para além do entendimento da oferta de escolarização por índices de baixa no analfabetismo, por exemplo, perpasse o campo da aparente formação comprometida, mas que

evidencie os componentes essenciais do tipo de formação que se têm oferecido a este público. Fazer notar-se elementos implícitos na organização do sistemas de ensino que corroboram com uma formação que configura o conjunto dos estudantes a um determinado tipo de classe trabalhadora. E mais, fazer ser "re-visado" o modo como se conduz as diretivas para a formação dita humana, para os objetivos de reformas e projetos que advindos de organismos internacionais determinam currículos e mentes conforme suas necessidades.

O estudo de documentos de políticas educacionais, dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos pelo parecer CNE/CEB Lei. N. 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica com o parecer CNE/CEB Lei N. 07/2010 e Resolução CNE/CEB lei N. 04/2010 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 9394/96 foram documentos chave no processo de pesquisa deste trabalho.

1.A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS LEGAIS E CONTEXTO

Compreender a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade requer compreender sua constituição histórica. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica CNE/CEB Lei N. 04/2010 determina a organização da Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estas etapas possuem, por conseguinte as modalidades: Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e tecnológica, a Educação do Campo, a Educação indígena e a Educação a Distância. De todas estas modalidades somente a Educação Especial e a Educação Profissional e tecnológica transitam pelas diferentes etapas, níveis e modalidades educacionais da Educação Básica.

A preocupação com o Ensino Fundamental ampliou o acesso de crianças à escola em idade regular, porém o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos afirma que "[...] as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos" (BRASIL, 2000, p. 04). Mas que ainda assim é possível perceber que posteriormente, ao passar dos anos "os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao

acesso à escolaridade obrigatória, quanto a iniciativas de caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano" (BRASIL, 2000, p. 05).

A EJA busca resolver a desigualdade de acesso à cultura letrada que deveria ter sido propiciada pela escola em tempo regular. O documento afirma que

> a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 05).

Muitos dos indivíduos que não frequentaram a escola são pessoas que com sua força de trabalho, foram consideravelmente importantes para o desenvolvimento social do país, com sua mão de obra concorreram para impulsionar as edificações, a agricultura e mesmo a indústria, uma vez que, se não estudavam, em sua maioria, exerciam atividade remunerada, desde sua tenra idade. E sua contribuição não está só para o argumento econômico ou financeiro, mas também para a cultura local e regional de sua vivência, especialmente em relação à cultura, pois

> [...] muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p. 05).

A contribuição cultural advinda das condições sociais possíveis a este público é incontestavelmente significativa para o conjunto da sociedade. Não se pode, portanto, perder de vista a dimensão de compromisso social que a EJA possui enquanto política social que visa a preencher os espaços deficitários de um histórico social do país em relação à escolaridade para aqueles que lhe falta/faltou. A Constituição Federal no artigo 208, parágrafo I garante

> Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

A atenção ao público potencial à EJA está assegurada na Constituição Federal, bem como na Lei de Diretrizes e Bases N. 9394/96 (LDB). O artigo quarto confirma a oferta de ensino a jovens e adultos "[...] com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades" (BRASIL, 1996, p. 08) e o acesso e permanência destes trabalhadores, tornando pública a chamada da população para a oferta escolar.

O que, deste modo, torna grave quando conquistas como o Plano Nacional de Educação, políticas de apoio financeiro, materiais pedagógicos e criação de leis e projetos são titubeados e despriorizados por parte da gestão pública. No entendimento de que os sujeitos da EJA não são e nem possuem histórico de vida homogênea, mas sim pontilhados por trajetórias acidentadas e singularmente diversas, o documento das Diretrizes Curriculares para a EJA dedica-se ao esclarecimento do perfil deste público por meio das funções que a EJA possui.

A primeira delas é a *função reparadora*, que, pensando na trajetória escolar impossibilitada das pessoas, seja por motivos de trabalho, por subsistência ou distância geográfica, tem para com elas uma dívida a ser paga, e assim, a ideia é por em igualdade na sociedade todos os cidadãos.

A *função equalizadora* pretende reaproximar dos estudos aqueles que foram impedidos de continuá-los, como, por exemplo, donas de casa, encarcerados, migrantes ou aposentados. Conforme o documento do Parecer N. 11/2000, esta função "[...] dá cobertura" (BRASIL, 2000, p. 09) a estes indivíduos, que possuem amplas experiências de vida e trabalho que por vezes diferem da forma de vida de estudantes regulares.

E por fim, a *função permanente ou qualificadora* que é pensada para além dos rudimentos da leitura e escrita. Esta função parte da perspectiva de que todos devem ter acesso a todas as diversas manifestações culturais do conhecimento, seja em livros, no trabalho, nas histórias contadas etc., e que, sobretudo, promova a "universalização" das potencialidades humanas, "ela [*a função*] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares". (BRASIL, 2000, p. 11, grifo da autora).

Em suma, a função qualificadora complementa a ideia da função equalizadora ao buscar proporcionar para o indivíduo para além de alfabetizar-se, também retomar seus estudos para pleitear bons espaços e oportunidades no mercado e nas relações de trabalho e entre os pares, se atualizando e se adequando ao desenvolvimento tecnológico, cultural e social.

1.1. DETERMINANTES HISTÓRICOS-POLÍTICOS PARA A EJA

Após a segunda guerra mundial os países emergentes tiveram de reerguerem suas bases, sobretudo economicamente, restabelecendo alianças, demandas sociais, trabalho etc. O século XX foi palco de significativas mudanças culturais em decorrência mesmo das próprias

características do pós-guerra. Para as manifestações na face do capitalismo em desenvolvimento, há conjuntamente o desenvolvimento tecnológico e industrial que também foi alterando a dinâmica de produzir subsistência e de como organizar o trabalho entre as pessoas. O capitalismo passou a deter além do capital financeiro, a concentração da produção, assim como modelos de produção como o Fordismo e a acumulação flexível, que dentro deste sistema estabeleceram os modos dos indivíduos consumir e levarem suas vidas.

Atravessando o contexto brasileiro, "a legislação educacional brasileira de EJA, produzida nos anos 1990, é o resultado das reformas neoliberais promovidas pelo Brasil em seu sistema público de ensino" (CHILANTE, 2005, p. 100). Ainda neste período, organismos como a CEPAL, Banco Mundial ou BIRD foram criados para consensuar o restabelecimento das nações no pós-guerra e

> orientar o processo de adequação dos países periféricos às exigências do capital internacional, recomendando disciplina fiscal, priorização nos gastos do setor público, ampla reforma tributária, liberalização comercial e financeira, além da privatização de empresas estatais e desregulamentação na legislação trabalhista. (CHILANTE, 2005, p. 95-96).

Muitos dos documentos e diretivas até os tempos atuais no país são decorrentes dos posicionamentos advindos destes organismos, que respaldam e exercem influência na Educação de outras nações. No que diz respeito ao que foi promovido para a educação voltados à jovens e adultos, no Brasil, "seguiram as orientações da reforma do Estado, restringindo suas ações a programas compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres da população, com o objetivo de atenuar as tensões sociais (CHILANTE, 2005, p. 100).

No período pós-guerra, o Brasil vivenciava seu pós-ditadura, neste momento, devido a dívidas ocasionadas por empréstimos com o Banco Mundial, teve de se incorporar a políticas neoliberais duras (CHILANTE, 2005). No Brasil, historicamente, a EJA não era discutida fora do contexto da Educação Básica, devido a este formato de políticas neoliberais, esta passa ser outra característica para a EJA neste período, que passou a ser discutida junto às necessidades da Educação Básica.

2. ANÁLISE DE PROGRAMAS

Os programas em análise foram o Brasil Alfabetizado, Proeja e Pronatec, e, dentre outros em vigência no momento, estes foram considerados os mais proeminentes em

discussões, estudos e pesquisas acadêmicas encontrados em bancos de dados por exemplo da Capes.

O programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003, pelo Ministério da Educação no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é um programa que destina recursos financeiros a estados, municípios e Distrito Federal para custeio de material escolar, transporte de alfabetizandos (nome pelo qual o documento da Resolução CD/FNDE Nº 32 de 2011 se refere aos sujeitos que são beneficiários do programa), alimentação, material de apoio de alfabetizadores e formação dos coordenadores e professores. O recurso ainda paga bolsa à alunos e professores alfabetizadores na vigência do curso que dura oito meses e se organiza por ciclos.

Segundo a Resolução CD/FNDE Nº 32 de 2011, o PBA se destina a jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados, voluntários alfabetizadores, voluntários tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e voluntários coordenadores de turmas (BRASIL, 2011) e tem por objetivo "contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promover o acesso à educação como direito de todos, colaborar com a universalização do ensino fundamental" (BRASIL, 2011, p.02), e será realizado ou por repasse financeiro a quem aderiu ou por meio de bolsa para voluntários.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Governo Federal pela primeira vez, em 2005, por meio do Decreto N. 5.478, de 24 de junho de 2005, e em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Este programa se destina a atender jovens com idade até 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e não estão matriculados na EJA, visa também expandir as vagas no sistema público de ensino para este público. O Proeja é um programa que devido às alterações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional Técnica de Nível Médio Parecer CEB/CNE N. 11/2012 que estabelece a oferta de Educação Básica e Educação Profissional concomitantemente, já possui este mesmo formato, deste modo, o programa integra a Educação básica e a Educação Profissional, articulando-se de modo a levar em conta conforme o inciso § 2º. obedecendo as características dos jovens que atende a formação, pode ser integrada ao ensino fundamental ou ao ensino médio de forma integrada ou concomitante. E desenvolve cursos de programas de formação inicial e continuada de

trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006). O projeto político pedagógico dos cursos deve ser único e integrado e as entidades de oferta podem ser instituições de ensino públicas estaduais e municipais e entidade privadas como o Sistema S.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec foi criado em 2011, já no governo Dilma Rousseff, com vistas a expandir a rede de ensino profissional, democratizar o acesso a cursos de formação profissional, aumentar a rede física que atende aos estudantes assim como na medida em que oferece melhor condições no ensino, também oferece oportunidades para o trabalhador, estimulando o emprego e a renda (BRASIL, 2011). O Pronatec, então, é voltado à oferta de cursos de formação inicial e continuada, qualificação profissional e educação profissional técnica de nível médio, podendo ser ofertados nas modalidades concomitamente, subsequente ou integrada ao ensino médio. (BRASIL, 2011) Os cursos são ofertados tendo "a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado" (BRASIL, 2011, p. 02).

Em linhas gerais, os três programas estão dentro de um período de criação dentro dos anos 2000, em que foi possível verificar consideráveis discussões e debates em fóruns junto ao conjunto das pessoas que estão no meio educacional e representantes de órgãos institucionais que fomentavam a necessidade de somar os esforços de promover educação básica junto à formação profissional qualificada pensada para o exercício do trabalho como princípio educativo, que contemple educação e trabalho em sentido formativo de igualdade e oportunidades.

A partir das discussões de autores na área de políticas educacionais como Rummert (2007), Rummert (2008), Friedrich (2005) e Chilante (2005) verificamos aspectos que pela categoria da contradição revela os liames do interior das propostas de programas políticos.

Começamos pela questão da limitação, em relação aos programas, que o jovem tem em aplicar seus conhecimentos, que já vem delimitado devido ao caráter assistencial e restrito ao seu ambiente de vivência (RUMMERT, 2007). Outra questão é a que se verifica em relação a centralidade na certificação, que é uma das ações governamentais da oferta da EJA e de cursos profissionalizantes. A autora explica que determinadas iniciativas como a ênfase na certificação conseguida por meio de exames, é um tipo de situação que ocorrida no governo Fernando Henrique Cardoso, não se modificou no governo Lula da Silva. Afirmando que

> [...] se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior [...] assim, embora vejamos ampliado, de forma expressiva, no que se refere a novas e diversificadas iniciativas, o arco de ações no âmbito da educação dos jovens e adultos trabalhadores, o mesmo permanece centrado nas políticas focais. Fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. (RUMMERT, 2008, p. 18).

Compreende-se assim, que, as políticas admitidas no período da primeira metade dos anos 2000 demonstraram-se promotoras de reparos localizados, tendo sua ação fragmentada (RUMMERT, 2008). Um movimento que não conseguiu erradicar o analfabetismo de todo e é promotor de políticas públicas subordinadas a lógica hegemônica neoliberal. Que detém o controle do acesso a educação das classes menos favorecidas, oferecendo-lhes algo como a um ”conta-gotas” de políticas públicas, evidenciando que “essas iniciativas, embora revestidas do caráter de democratização, constituem, na essência, simulacros de democratização de oportunidades educacionais” (RUMMERT, 2008, p. 21).

A questão de as políticas serem focalizadas explica-se por objetivarem mais pelo controle de demandas emergenciais de níveis de analfabetismo, no sentido de controle “de disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial” (RUMMERT, 2007, p. 38). Percebe-se assim, que as políticas permanecem focais, pois visam amenizar o impacto dos déficits abissais em termos de distúrbios na equalização do acesso escolar de jovens e adultos e de desigualdade social causada, por conseguinte devido a esta disparidade escolar.

Também, uma vez mais, não se verifica que tais políticas ofereçam formação integral e emancipação por parte dos indivíduos que se apropriam de seu próprio processo de aprendizagem tanto em sentido científico quanto social. Rummert (2007, p. 38) tipifica as políticas voltadas para a EJA em “[...] diversas medidas que visam a ajustar a educação ao projeto de reestruturação produtiva subordinada no plano da hegemonia internacional”. É, pois, a educação sendo transferida e/ou retirada do sentido de domínio social para atender a demandas de ordem politico-economicamente hegemônicas, que se pretendem a um tipo de configuração específica de processo de trabalho, de modo de consumo, e, por decorrência, dos hábitos de vida de todo o conjunto da sociedade. Friedrich (2005, p. 405) comenta que

> As iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante.

Confirmando novamente o caráter enviesado das políticas educacionais que pendem para pressupostos específicos da agenda política e econômica, deste modo, os esforços de oferta de formação profissional e alfabetização ocorrem, são de fato existentes, mas caminham em par à propostas por necessidades dominantes.

É importante notabilizar aqui, que não se pode desconsiderar o sentido das políticas dos programas estudados no sentido de que, de fato, houve o oferecimento de oportunidades de inserção no mercado de trabalho e formação profissional para um significativo número de jovens e adultos trabalhadores, a EJA logrou uma posição considerável na agenda de prioridades educacionais. De fato, foram criados programas e metas para que o público da EJA fosse institucionalizada desde as últimas duas décadas, a crítica, que aqui formulamos, e por meio desta pesquisa buscou-se evidenciar, está no sentido restrito de formação integral de tais políticas, no intuito de denunciar um tipo de enviesamento que nos foi possível pela análise da categoria da contradição, que, no limite, permite olhar para o objeto de pesquisa para além da letra dos decretos e normativas sob um discurso polido, mas que, pela "vigilância social" que inclusive nos é função enquanto pesquisadores da educação, perceber a dinâmica das políticas, entreolhar as alíneas e aspectos específicos que desviam a função primordial de alinhar a educação profissional para que ofereça formação plena de conhecimentos técnicos, sim, mas que também lhe caiba os conhecimentos sensoriais-artísticos, a história, a humanidade, a política, a crítica, a reflexão, a compreensão de seu papel enquanto trabalhador no seu campo de trabalho ao mesmo tempo que no mundo, cidadão no trabalho e na sua comunidade, em sua cidade e no mundo. Que o trabalho que exercer, possa lhe dar subsídios para que ele transite e se ocupe de suas escolhas e compreensão de mundo, que seu trabalho lhe alargue os horizontes e nunca o subjugue ou lhe cative, tanto em possibilidades físicas quanto morais e de conhecimento.

É também neste sentido do tipo de trabalho que uma formação de qualidade, para a humanidade, pra a humanização e a empatia social pode tornar o trabalhador que se constrói o sentido de consciência social, formando uma educação para o compromisso social e ambiental, que projetará profissionais comprometidos com a preservação de áreas geograficamente valiosas para o patrimônio nacional e mundial. Que colabore com práticas civilizatórias de conscientização de preservação de recursos naturais, da segurança da comunidade local, dos bens locais e formas de cultivo e sobrevivência, com formatos de leis trabalhistas solúveis e humanizadas, que não obstruam o desenvolvimento produtivo na nação sem que para isto,

subordine seus trabalhadores. É esta esperança e interesse em investigar políticas públicas educacionais, sobretudo para a educação profissional e educação de jovens e adultos, para que ao revisitar as ações, escolhas e posicionamentos daqueles que determinam programas e políticas para a educação se possa fiscalizar e equiparar em que medida a concepção de trabalho está ideal ou caminhando para passos hegemônicos e antidemocráticos condicionando a classe trabalhadora a padrões de vida unilaterais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação demonstra que houve avanços na trajetória das políticas públicas educacionais para os sujeitos da educação que por determinados motivos estiveram privados do ensino regular. Para além da ideia de educação como salvadora das mazelas da sociedade, pensar a educação do adulto ou do jovem é sim reparar anos de uma educação nacional acidentada por má administração ou displicência do grupo dominante da sociedade.

Esta pesquisa fruto de trabalho de conclusão de curso, procurou analisar a EJA enquanto modalidade da Educação Básica, evidenciando seus objetivos, funções e sua relação com a Educação Profissional. Para materializar este estudo, foram analisados os programas Brasil Alfabetizado, Proeja e Pronatec. Todos nascidos nos anos 2000, porém gestados por volta dos anos 1990 por conta do momento político e social da época, pela necessidade de alfabetizar maior número de indivíduos fora do contexto escolar e também para que alfabetizados alavancassem sua condição profissional. A mudança do governo de Fernando Henrique Cardoso para Lula da Silva demonstrou uma guinada social significativa, porém, não se desvinculou de um governo caracterizado pelo atendimento à agenda neoliberal de grupos dominantes empresariais.

Diante do exposto, não nos foi intento desqualificar a importância da implementação de políticas educacionais para a Educação de adultos e Educação Profissional, mas sim, analisar cuidadosamente a lógica do sentido que se atribui à concepção de formação que tais programas, políticas e dispositivos legais são criados.

A história pode nos contar que propostas para a profissionalização na Educação de Jovens e Adultos foram eloquentes a partir dos anos 2000, encaminharam jovens e adultos para o passo da formação profissional. Mas também se orientaram no rumo de um modo de produção da vida e do trabalho sob o olhar do produtivismo e de domínio econômico de grupos

dominantes. O que torna as políticas educacionais passíveis de ser um projeto de nação unilateral, em que a educação se assemelhe a uma cartilha.

Pensar e discutir a importância da formação para o trabalho é importante para realinhar as atuais possibilidades do público da EJA, sem que se centralize na certificação, nos índices, rankings e na precarização tanto da formação quanto do exercício do trabalho, para que a história possa contar o esforço logrado a partir de relações de trabalho que projete o jovem e o adulto em igualdade de oportunidades na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1e, p 15. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Decreto N. 5.840, de 13 de Julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 7, 13 jul. 2006. Disponível em:< http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/07/2006>. Acesso em 13 ago. 2017.

BRASIL. Resolução CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho de 2011. Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8465-resolucacao-32-010711-brasilalfabetizado-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Lei N. 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial da União. Brasília, seção 1 - 27/10/2011, Página 1. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jul. 2017.

CHILANTE, Ednéia Fátima Navarro. **A Educação de Jovens e Adultos brasileira pós 1990**: reparação, equalização e qualificação. 2005. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados. 1992.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45. Editora UFPR, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. **A Educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI**. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo / Revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 35-50. Editora, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. A **“marca social” da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**. Trabalho e Educação, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 14-29, 2008.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – APONTAMENTOS PARA UMA CONVERSA

Amanda Guerra de Lemos - Unirio

amandaguerrallemos@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da Educação Básica, "representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um novo modelo pedagógico próprio" (MEC, 2010, p.8) carrega, portanto, em sua essência um desafio importante: garantir o direito à educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na idade regulamentada pela legislação, ou seja, para aqueles cuja escola não coube em suas vidas (ABRAMO, 2008). É preciso pensar em possibilidades de outros currículos, outras práticas, outras estruturas e funcionamento para que, de fato, a modalidade possa existir como tal e assim atender às características de seus sujeitos e suas condições de vida/trabalho, respeitando suas trajetórias. O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro construiu, ao longo de sua existência, estrutura diferenciada com organização própria, currículo, funcionamento, investimento em formação continuada e práticas que se diferenciam da "escola regular" e que avançam na perspectiva da EJA como uma modalidade. O presente texto visa apresentar o programa, apontando seu diferencial, seu histórico e suas potencialidades acreditando que, a análise sobre como o município organiza a modalidade, possa auxiliar no debate sobre a construção da EJA no próprio Programa e em outros espaços.

Palavras-chave: EJA; PEJA; Modalidade

> Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonharmos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. (FREIRE, 1997, p. 92)

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, sendo uma modalidade da Educação Básica, "representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um novo modelo pedagógico próprio" (MEC, 2010, p.8) sendo assim, carrega em sua essência um desafio importante: proporcionar o direito à educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na idade regulamentar, ou seja, para aqueles cuja escola não coube em suas vidas (ABRAMO, 2008). É preciso pensar em possibilidades de

outro currículo, outras práticas, estrutura e funcionamento para que, de fato, a modalidade possa atender as características de seus sujeitos e suas condições de vida/trabalho.

Esse desafio se agudiza quando pensamos no funcionamento da EJA dentro das escolas, em uma lógica onde, tradicionalmente, práticas e estruturas se organizam de forma rígida e excludente, que justamente não serviram aos alunos que encontram-se na EJA:

> A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? Não esqueçamos que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever. Não é só quem sabe ler e escrever que se faz indagações sérias e busca respostas sérias. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes aprendidos na leitura do mundo. (ARROYO, 2007, p.13).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro construiu, ao longo de sua existência, estrutura diferenciada, com organização própria, currículo, funcionamento e práticas que se diferenciam da “escola regular” e que avança na perspectiva da EJA como uma modalidade. O presente artigo é elaborado com o objetivo de analisar o programa, refletindo sobre os elementos que o diferenciam da escola “regular” para que, pensando sobre esse diferencial, possamos avançar na discussão e construção da EJA em outros espaços. Para analisar o programa aqui apresentado e como este se organiza foi realizada uma pesquisa documental - pareceres, portarias e circulares, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e revisão da literatura.

Sendo assim, ao longo do artigo buscarei evidenciar essa diferenciação em relação à escola “regular”, observando os seguintes aspectos:

- Estrutura e funcionamento: dia-aula em contraposição à hora aula, Conselho de Classe permanente, conceito global, Organização em avaliações (AV - PEJA I) e unidades de progressão (UP - PEJA II), avaliação no ato da matrícula;
- Oferta: oferta de EJA em todos os turnos, existência de escolas exclusivas de EJA, Centro de Referência em Educação de Adultos;
- Formação dos profissionais: Formação continuada por meio de Centro de Estudos semanais, cursos de extensão universitária, prioridade para os professores requisitados para o programa; presença da função de Professor Orientador do PEJA.

TRAJETÓRIA

> A décima-quarta meta do Governo é o Programa de Educação Juvenil, que trará de volta às aulas os jovens de 15 a 20 anos que não a frequentaram ou que dela se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ao lado de um programa de estudo intensivo e não seriado, serão desenvolvidas, como motivação, atividades esportivas e socioculturais. (FARIA, 1991, p. 109)

Em 1985, junto com a inauguração dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nascia o que veio a ser o embrião do que hoje é o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Neste ano, conhecido pelos educadores que o vivenciaram como "o ano dos CIEPs", por meio da implantação do Programa Especial de Educação (PEE), uma parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, foram inauguradas as primeiras escolas públicas de horário integral, em que a preocupação com a alfabetização estava na "ordem do dia".

No projeto pedagógico dos CIEPs a alfabetização ganha destaque por ser um dos eixos norteadores do trabalho, pela relevância do papel do professor alfabetizador, sendo prioridade em todo o primeiro segmento, como diz Lia Faria (1991) ao analisar a proposta curricular dos CIEPs:

> Linguagem/Alfabetização – o entendimento desse processo como "ler o mundo", no dizer de Paulo Freire, acreditando na aquisição de conhecimentos como instrumental de luta desses alunos das classes populares, numa sociedade letrada como a nossa. [...] Nesse contexto, o professor alfabetizador possui enorme responsabilidade pela amplitude de sua tarefa, devendo, por isso mesmo, ser consciente politicamente sobre sua prática e realidade de sua turma. [...] Estará alfabetizada a criança que, ao ler, compreenda tudo o que compreenderia como se lhe fosse falado e que, ao escrever, consiga comunicar tudo o que se pensa. (p. 47)

Além da alfabetização das crianças, priorizada nas séries iniciais, também estava incluída em seu programa, por meio do Projeto de Educação Juvenil (PEJ), a alfabetização dos jovens excluídos do sistema escolar.

Com o intuito de possibilitar o retorno à escola de jovens não alfabetizados, o PEJ objetivava a alfabetização, preocupação grande naquela época e ainda hoje. A proposta pedagógica do PEJ trazia como eixo central a necessidade de investir no próprio universo de vida dos alunos e abrangia as áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura, conforme descrito em sua proposta curricular:

> Concretizar, no horário noturno dos CIEPs, um *Programa de Educação Juvenil*, para trazer de volta às escolas os jovens de 15 a 20 anos que não a frequentaram ou que delas se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O Programa envolverá estudo intensivo e não seriado, bem como atividades esportivas e sócio-culturais. (RIBEIRO, 1986, p. 36)

Sobre esse momento da educação de jovens no Rio de Janeiro é interessante observar que Darcy Ribeiro, coordenador do PEE e um dos idealizadores dos CIEPs, revela-nos seu projeto, ao dizer em um Congresso de Educação organizado pelo GETA (Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização), quando discursa sobre a Educação de Adultos: "deixem os velhinhos morrerem em paz" (HADDAD, 2001, p. 111). No CIEP há espaço para a Educação Juvenil para alunos dos 15 aos 20 anos, mas não para adultos e idosos, corroborando assim a fala do seu idealizador, a educação é novamente negada aos adultos e idosos, inaugurando uma nova etapa da desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas (*idem*). Vemos que, neste momento, a juventude constituía o público almejado, era neles que se depositava a esperança que orientava o Plano Especial de Educação:

> A proposta original do PEJA, no bojo do chamado "populismo socialista", ou "socialismo moreno", estava referida a preocupações internacionais com o problema da juventude e já revelava a prioridade concedida à escolarização de adolescentes e jovens, em lugar da educação de adultos. (FÁVERO e BRENNER, 2006, p.15)

O socialismo trabalhista de Leonel Brizola, quando da instituição do Plano de Educação Especial prioriza a educação das crianças e adolescentes enxergando a juventude como um dos grupos sociais marginalizados, se alinhava assim, às lutas reivindicatórias internacionais de emergência de diferentes grupos sociais que ultrapassava a política classista (GOMES DA COSTA, 2011 e 2012). O Programa Especial de Educação que abriga o Projeto de Educação Juvenil surge, então, como uma prioridade do governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro:

> O projeto apoiava-se, sobretudo, no argumento político da intervenção social pela assistência à infância, ao menor abandonado, às famílias desestruturadas, enfim, pela compensação à população carente pela falha do estado em prover políticas públicas. Por último, e não menos importante, apresentava- se como antídoto à violência anunciada pela perda dos menores para o crime e para a rua. (BOMENY, 2007, p52)

Destaca-se a importância da educação das crianças e jovens como a prioridade do 1ºgoverno de Leonel Brizola (1983-1987) frente ao governo do Estado do Rio de Janeiro, quando implementado o PEE. Em seu discurso de posse, Brizola diz:

> Povo algum conseguirá atingir qualquer grandeza, nem sequer tocar no que chamamos de desenvolvimento, enquanto não tratar com a mais alta prioridade desta questão, através de educação e assistência às crianças desde o ventre da mãe, aos adolescentes e aos jovens, de tal modo que a população se eleve globalmente. (BRIZOLA apud BOMENY, 2007, p. 44)

De um projeto de educação para jovens não alfabetizados, ao Programa que hoje abarca todo o Ensino Fundamental atendendo adultos e idosos, além de jovens, houve um longo caminho percorrido.

Conforme o Parecer CEB n.03/99 da Secretaria Municipal de Educação, de 7 de abril de 1999, em 1987, ultrapassando o seu objetivo inicial de alfabetização, o PEJ passa a ser organizado em dois blocos: o primeiro referente à alfabetização e o segundo dedicado ao aprofundamento da leitura e escrita. Embora nesse momento ainda não houvesse certificação, a orientação do Projeto apontaria para a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao final do Bloco 2.

Em 1996, após um convênio da SME com o Ministério da Educação e Cultura e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PEJ passa a atender também os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do PEJ II. Assim como o PEJ I, também dividido em dois blocos de aprendizado. Os jovens (14 a 25 anos) constituíam seu público alvo.

Mas, é apenas no Parecer 06 de 2 de fevereiro de 2005, tendo em vista a procura de adultos maiores de 25 anos e a consolidação do trabalho do Projeto de Educação Juvenil, que houve a substituição da denominação PEJ para PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos e o mesmo deixa de ser um projeto e passa a ser um Programa da Prefeitura incluindo, em sua designação, o atendimento aos adultos, o que na prática já acontecia devido à grande procura. O Parecer institui o oferecimento do PEJA também no horário diurno (entrando assim em consonância com as determinações da LDB 9394/96) e a criação do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), uma escola exclusiva para o funcionamento da EJA implementando o ensino semipresencial. No ano de 2012, é criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos – o CEJA- Maré, uma escola exclusiva para a EJA, tendo o CREJA como referência[201].

Ao longo do seu funcionamento, ainda como Projeto de Educação Juvenil, passou por um período de retrocesso no número de matrículas; se em 1992 era oferecido em 42 CIEPs, em 1995 passa para apenas 15 (FÁVERO e BRENNER, 2006, p. 4), com muitas incertezas ao longo de sua existência, devido à prioridade de diferentes governos, que estiveram à frente da Prefeitura do Rio de Janeiro, quase que exclusiva para o ensino das crianças e adolescentes.

[201] Disponível em http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=2680

Apesar disso, o PEJA se mantém e se consolida como um dos maiores programas voltados para a EJA em um município.

ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E OFERTA

Por sua estrutura, histórico e organização é referência em Educação de Jovens e Adultos. A forma como constitui seu funcionamento, diferenciado da escola "regular" pode proporcionar aos educandos e educadores da EJA, uma outra experiência com a escola e avançar na construção da EJA como uma modalidade.

Quanto à oferta, o município do Rio de Janeiro é dividido em 11 Coordenadorias Regionais de Educação e há escolas que atendem o público da EJA em todas elas, totalizando, em 2017, 129[202] escolas que oferecem a modalidade além de duas escolas exclusivas de EJA. Embora a grande maioria funcione com o PEJA no horário noturno (18h às 22h.) 19 escolas (além das duas exclusivas) funcionam com o PEJA também no horário diurno, respeitando a especificidade do público da EJA nas suas diferentes necessidades.

Em 2004, foi inaugurado no município do Rio de Janeiro, uma escola exclusiva de EJA que se caracterizava pelo oferecimento da modalidade em 6 turnos diários, em regime semipresencial, onde os educandos teriam a possibilidade de participar, além das aulas, de atividades variadas oferecidas na própria unidade, além do incentivo e organização da participação em atividades nos aparelhos culturais do entorno da escola, sendo essa localizada na região central do Rio Janeiro, próximo a museus e diversos centros culturais além de acesso facilitado com estações de trem, metrô e diversas linhas de ônibus nas proximidades.

Atualmente no CREJA, há 4 turnos de atendimento semipresencial, sendo dois no horário matutino e dois no horário noturno. O horário vespertino no Centro de Referência é destinado ao atendimento dos alunos na modalidade de educação à distância, oferecida desde o ano de 2012. No CEJA- Maré, há 6 turnos de atendimento com 2 horas presenciais cada. A carga horária é complementada por atividades culturais oferecidas nos próprios Centros, no contraturno, como palestras, oficinas e exposições, ou atividades culturais (ida a teatros, visitas

[202] Dados disponíveis em http://www.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/PEJA/ONDE%20ENCONTRAR%20PEJA.pdf

a museus, centros culturais) e registradas na Agenda Cultural dos alunos. Nas demais escolas são 4 horas diárias de atividades presenciais.

O Programa é organizado em PEJA I, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e PEJA II, referente aos anos finais, sendo cada um dividido em dois blocos de aprendizagem. A avaliação é trimestral, podendo haver progressão em qualquer período do ano letivo, caso essa seja a avaliação do grupo docente.

Um dos diferenciais na organização do PEJA é a estrutura possibilitada pelo dia-aula: as disciplinas que compõem o núcleo curricular do PEJA II (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Histórica/Geografia) são organizadas de modo que cada turma tenha uma disciplina por dia, de segunda-feira a quinta-feira, sendo que na sexta-feira as turmas do Bloco I têm aulas de Educação Artística e as do Bloco II de Língua Estrangeira.

De acordo com a Portaria de Matrículas para 2016[203], publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro de 20 de outubro de 2015, o quantitativo máximo de alunos por turma é de 30, podendo ter até 4 alunos incluídos (alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento). Ao ter alunos incluídos, o quantitativo por turma diminui para 28 alunos quando houver um aluno incluído, diminuindo mais um aluno no quantitativo geral da turma até o limite de quatro alunos incluídos.

Nas escolas exclusivas de EJA esse número é diferenciado: no CREJA, o quantitativo de alunos é de 13, podendo ser incluídos nesse quantitativo dois alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. No CEJA, o quantitativo de alunos é de 12, sendo que se podem incluir 2 alunos com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento; assim como no CREJA, não há diminuição no número total por conta desta inclusão. Essa diferença se dá pela especificidade do trabalho semipresencial, que demanda uma organização de trabalhos e atividades realizadas fora do espaço escolar e ao espaço físico das salas de aula. No Centro de Referência, as salas de aula do PEJA II são salas ambiente, de acordo com o núcleo curricular abordado; esta é uma indicação de estrutura para o todo o PEJA.

A orientação é que a atuação dos professores no Programa se dê pela requisição da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), a partir de uma solicitação das direções

[203] Ano em que foi realizada a pesquisa na escola.

das escolas, e deve atender não só a disponibilidade de trabalhar nos horários e dias estabelecidos para o PEJA, como também o compromisso com uma visão crítica da sociedade. Como afirma a circular E/SUBE/CED/EJA[204] nº 07, que orienta a requisição dos professores para o PEJA, o mesmo deve ser "um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos", além de compreender a importância da formação continuada, dada o caráter provisório do conhecimento. O professor que atua no Programa pode ser dispensado da requisição por vontade própria ou por não adequação ao perfil esperado, expressado no documento acima citado. Neste caso a direção da escola ou as equipes de acompanhamento da CRE devem ter sinalizado, em relatório de conhecimento do professor, os pontos em que estava explícita a necessidade de reavaliação do seu trabalho.

As escolas municipais do Rio de Janeiro contam com um profissional com função específica de organizar e dinamizar o acervo literário da escola. O Professor Dinamizador de Sala de Leitura que trabalha em escola que funcione o PEJA, juntamente com a equipe gestora da mesma, deve encontrar estratégias de funcionamento desse espaço também no horário noturno (no caso de PEJA noturno), dividindo a sua carga horária pelos turnos de funcionamento da unidade escolar.

Um outro diferencial importante para o programa é a presença da função de Professor Orientador para cada escola com o PEJA. Esse profissional exerce, articulado com o Coordenador Pedagógico da unidade escolar, a tarefa de dinamizar os Centros de Estudos e Conselhos de Classe da EJA, além disso também deve acompanhar a vida escolar dos alunos, os momentos de avaliação do trabalho desenvolvido, controlar o fluxo de materiais para alunos e professores, assessorar pedagogicamente alunos e professores e garantir a integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. Como consta no documento que orienta o trabalho do PO[205], o mesmo deve ter "conhecimento teórico e prático sobre educação; ter disponibilidade para ouvir, refletir e dialogar; capacidade de reflexão sobre as próprias experiências". O caráter, eminentemente pedagógico da função foi reconhecido

[204] Educação/Subsecretaria de Ensino/Coordenadoria de Educação/Educação de Jovens e Adultos.

[205] Documento "Professor Orientador do PEJA – Atribuições e Perfil" E/SUBE/CED/EJA que integra o material "Documentos Norteadores do PEJA" disponível pela GEJA para todas as escolas que fazem parte do Programa.

legalmente, por meio da Resolução SME nº1311 de 14 de outubro de 2014 e divulgada no Diário Oficial do dia 15 de outubro.[206]

O Programa de Educação de Jovens e Adultos experimentou durante alguns anos a produção de material didático próprio. Em 2008, em caráter experimental, foram produzidos material de História/Geografia para ser utilizado nas turmas do PEJA II; em 2010 foi reeditado um material para todas as disciplinas do PEJA II, depois de revisto por equipes compostas por professores de diferentes escolas; desde 2012, o CREJA produziu o material impresso utilizado com os educandos da modalidade à distância; em 2013 foi lançado o material didático destinado ao PEJA I. Todos os materiais foram idealizados e produzidos pela GEJA em conjunto com professores que atuavam como regentes de turmas do programa.

Outro diferencial do programa é a possibilidade da formação em serviço proporcionada pela existência dos Centros de Estudos. Os professores têm semanalmente, às sextas-feiras, o Centro de Estudos, onde, além da organização e planejamento das ações das Unidades Escolares, reuniões organizadas pela GEJA para grupos específicos, deverá ser assegurado o espaço para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. Tal espaço de estudo e reflexão deve ser organizado pelo Professor Orientador e, na ausência deste, pelo Coordenador Pedagógico. Nesse dia, os alunos do PEJA II, Bloco I, permanecem em aulas de Linguagens Artísticas e os do Bloco II em Língua Estrangeira; os alunos do PEJA I não têm aula nesse dia, tendo que realizar atividades domiciliares organizadas pelos professores regentes (SME, Circular n. 05, 2012). Os professores de Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira participam dos Centros de Estudos às quintas-feiras, quinzenalmente, na escola ou em formação com a equipe da GEJA ou CRE. Há alguns Centros de Estudos Integrais ao longo do ano para que todos os professores do programa da unidade escolar estejam juntos; estes são indicados no calendário escolar anual organizado pela SME. Em 2016, foram realizados dois Centros de Estudos Integrais.

---

[206] A função PO acompanha o PEJA desde o seu início, tendo sido criada no projeto dos CIEPs para a orientação da alfabetização, língua portuguesa, 5ª série, educação física e educação juvenil, conforme consta no Regimento Interno do CIEP (1986, RIBEIRO, p.143). Com todas as mudanças do programa ao longo dos anos essa função permaneceu, no entanto era considerada de caráter técnico, o que incidiu na perda da aposentadoria especial para os professores que exerciam essa função. Nos anos que antecederam a promulgação da Resolução SME nº 1311 houve debate intenso sobre o reconhecimento do caráter pedagógico da função entre os POs de diversas escolas e a GEJA, em especial com a gerente na ocasião, Flora Prata, que apoiou e lutou para que o real caráter da função fosse legalmente reconhecido. Além desse avanço, a resolução também institui que, todas as unidades que tenham PEJA, e as classes anexas, possam ter PO, antes apenas as unidades com mais de 8 turmas ou mais do programa.

Além dos Centros de Estudos semanais, o PEJA experimentou em sua trajetória, diferentes possibilidades de formação de professores, uma delas, em parceria com universidades em formato de cursos de extensão. O 1º Curso de Extensão foi realizado em 2002, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio e reuniu um total de 420 professores e gestores em atividades presenciais e não presenciais em um total de 120 horas. Segundo o relatório final do curso, o curso foi organizado de modo que a modalidade fosse debatida tendo como fio condutor o direito à educação:

> Tendo como fio condutor o DIREITO À EDUCAÇÃO, por tanto tempo negado aos sujeitos que constituem a EJA, o curso foi estruturado em três Módulos. O primeiro – "Contextualizando o cenário de EJA no Brasil", o segundo – "Identidade e saberes dos alunos de EJA" e o terceiro- "O trabalho político-pedagógico no cotidiano da escola". Em conjunto estes temas tiveram como objetivo permitir ao educador do PEJ um melhor entendimento do que seja esta modalidade de educação, suas tensões, limites e possibilidade. (Relatório Final. 2002, p.7)

O 2º Curso de Extensão, em parceria com Universidade Federal Fluminense (UFF) foi realizado entre abril e agosto de 2004 e reuniu 500 professores e gestores em um total de 100 horas presenciais e não presenciais que incluíram minicursos realizados na UFF e seminário de encerramento. O curso foi estruturado em torno de três eixos: Diversidade Cultural e EJA, Juventude e EJA, Trabalho e EJA, que foram abordados de forma crítica (2º Curso de Extensão, 2004)

Ainda em 2004 ocorreu, entre os meses de setembro e dezembro, o 3º Curso de Extensão em parceria com a PUC-Rio e com a participação de 250 professores, gestores, coordenadores pedagógicos, tendo o mesmo fio condutor e eixos do 1º curso de extensão, priorizou-se professores novos no programa (Relatório Final, 2004).

Outras propostas de formação também foram vivenciadas, como Ciclos de Estudos para Professores Orientadores, Cursos para professores novos no programa e formações dinamizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, além das promovidas pelas próprias escolas que atendem o PEJA.

DOCUMENTOS MUNICIPAIS DE REFERÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ao longo do tempo de funcionamento do PEJ/ PEJA, diferentes documentos foram sua base referencial. A Proposta Curricular exposta em *O Livro dos CIEPs* para o Programa de Educação Juvenil, propõe uma linguagem interdisciplinar que tenha como eixo central a vida

do aluno e explicita a base teórica freireana entendendo que a alfabetização não poderia desvincular-se de uma leitura crítica de mundo e das experiências de vida e trabalho de seus educandos:

> A Pedagogia do Programa de Educação Juvenil parte do próprio trabalho e da vida dos alunos, procurando não deixar de fora nada que pertença, efetivamente, ao seu cotidiano. O que se propõe é uma ruptura: normalmente o aluno das camadas populares, pela sua condição social, é impedido de explicitar suas vivências diárias; no CIEP, ele encontra amplo espaço de expressão, levando-se em conta a amplitude ao ato de viver, que inclui não só problemas e dificuldades, como também alegrias, esperanças e prazeres." (RIBEIRO, 1986, p.78)

A Proposta de Fundamentação da Educação Matemática, a Proposta Curricular em Realidade Social e Cidadania, ambas de 1987, bem como o Curso de formação de professores, de 1995, reafirmam as mesmos pressupostos teórico-metodológicas expressos no referencial curricular para o PEJ, presente em *O Livro dos CIEPS.*

Em 1996 é publicada a *A Multieducação- Núcleo Curricular Básico* da Prefeitura do Rio de Janeiro e foi, durante muitos anos, o principal documento de referência curricular para a educação municipal. Este documento, embora trouxesse Paulo Freire como um dos principais teóricos, não faz nenhuma alusão sobre o Projeto de Educação Juvenil, já vigente há 11 anos no município, na época de sua publicação.

Em 2007, com a publicação da série Multieducação na Sala de Aula, o Programa foi contemplado com uma série de fascículos referentes às discussões de Leitura e Escrita, Matemática, Ciências, História e Geografia, Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira. Tais fascículos trazem, além de discussões teóricas em relação aos temas abordados, debates e exemplos da prática em diferentes escolas. O material foi elaborado por um grupo de professores atuantes no PEJA e foi a principal referência do trabalho até a gestão municipal de 2009 - 2016, com a elaboração das Orientações Curriculares.

No ano de 2010 foram organizadas as Orientações Curriculares para o Município do Rio de Janeiro incluindo o PEJA. São divididas em: Objetivos, Conteúdos, Habilidades e Sugestões e contemplam as áreas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História/Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês, Espanhol e Francês) e Linguagens Artísticas. O material foi elaborado por um grupo de professores junto com o nível central e encaminhado para as escolas para avaliação e discussão nos Centros de Estudos, até chegar ao presente

documento. Hoje se constitui como o principal norteador do trabalho pedagógico no município do Rio de Janeiro, estando disponível na *internet*.

Em fevereiro de 2012 foi disponibilizado às escolas do PEJA o material paradidático "Desafios e possibilidades no PEJA I", elaborado por professores da rede e a equipe da GEJA da SME. São quatro cadernos abrangendo as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos da Sociedade.

A importância da formação dos professores que atuam no PEJA é expressa nos diferentes documentos que o norteiam. Ao longo dos anos de funcionamento do Programa diferentes ações visaram essa formação: cursos de especialização em parceria com Universidades, Ciclo de Centro de Estudos, palestras e seminários etc.

AVALIAÇÃO

A estrutura do PEJA prevê que seus alunos possam progredir aos Blocos de Aprendizagem mais avançados a qualquer momento do ano letivo, a partir da avaliação dos professores regentes e da equipe pedagógica, desde que atinjam os objetivos traçados para o Bloco de aprendizagem de acordo com as Orientações Curriculares e planejamento da Unidade Escolar, fazendo com que o Programa funcione com um Conselho de Classe Permanente, sendo as reuniões semanais, o espaço para tal avaliação.

Além desses momentos de avaliação, o programa prevê três Conselhos de Classe, que funcionam como o limite das AVs (avaliações do PEJA I) e UPs (Unidades de Progressão do PEJA II), organizando o ano letivo em três trimestres. Em cada Conselho de Classe, caso o aluno esteja na terceira Avaliação ou terceira Unidade de Progressão e não tenha alcançado os objetivos traçados para o período, deverá ser retido e reenturmado de acordo com a avaliação do Conselho.

Como não há uma relação direta entre o sistema de AVs e UPs do Programa e as séries/anos de escolaridade, pois a EJA é uma modalidade da Educação Básica, com organização própria, os alunos não oriundos de outro programa de EJA, ao ingressarem no PEJA, devem ser avaliados pelos professores para que sejam enturmados de acordo com os objetivos traçados. Embora não haja um limite para a retenção dos alunos, cada escola deve problematizar, segundo orientação da GEJA, as dificuldades encontradas no percurso.

Assim como em toda a rede do Município, conforme resolução SME nº 1123, de 24 de janeiro de 2011, a conceituação dos alunos em cada COC é registrada pelos conceitos MB (Muito Bom – quando o aluno alcança todos os objetivos propostos com autonomia), B (Bom – quando o aluno alcança os objetivos propostos necessitando, eventualmente, de atividades específicas de recuperação paralela), R (Regular – quando o aluno alcança parcialmente os objetivos necessitando, constantemente, de recuperação paralela) e I (Insuficiente – quando o aluno não alcança os objetivos propostos), sendo este último o de reprovação.

Os professores regentes devem construir um relatório individual para cada aluno conceituado com I, em que registrem seus avanços, dificuldades e as estratégias utilizadas para que alcance os objetivos propostos no próximo período. Nesse momento, há uma discussão coletiva visando debater as metas, as estratégias de recuperação utilizadas e os motivos que levaram ao não alcance dos objetivos propostos, debatendo, inclusive, a metodologia utilizada.

O Diário de Classe é o instrumento utilizado para a organização do trabalho cotidiano; nele, além da frequência dos alunos e atividades diárias, são registrados também o Diagnóstico da turma, a Proposta de Trabalho e a reavaliação após cada COC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEJA está presente em todo o Município do Rio de Janeiro, nas onze Coordenadorias Regionais de Educação e atende um número significativo de jovens e adultos[207] em mais de uma centena de escolas que oferecem esta modalidade. Possui escolas exclusivas, ou seja, disponibilizam recursos físicos, materiais e humanos em ações político-públicas que visam o resgate de uma dívida histórica do direito à educação.

É um Programa consolidado com um histórico que valoriza a formação continuada do professor dentro de sua carga horária de trabalho, a partir dos Centros de Estudos, fóruns de pesquisa e cursos, nos quais se buscam a valorização do professor/pesquisador por meio do Fórum de Pesquisadores e da discussão sobre a prática, como o Relato de Experiências bem-sucedidas. Historicamente, tem a prática de elaboração de material didático próprio por grupos

[207] 23.760 alunos no ano de 2016. Dados http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos

de professores e a valorização da participação do aluno através, por exemplo, de fóruns como o Encontro de Alunos do PEJA.

Por sua estrutura, histórico e organização é referência para a realização de outras propostas de Educação de Jovens e Adultos. É imprescindível destacar o compromisso dos profissionais envolvidos no PEJA com uma educação de qualidade, cientes do seu papel na garantia e efetivação do direito à educação de nossos alunos.

Sua estrutura diferenciada, com organização própria, currículo, funcionamento e práticas que se diferenciam da "escola regular", avançam na perspectiva da EJA como uma modalidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. **O que é ser jovem no Brasil hoje? Ou a construção militante da juventude** *In*: Ser joven em Sudamérica – Diálogos para La construción de La democracia regional. Ibase, Polis, CIDPA, Valparaíso, 2008. Disponível em: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/06/Ser-joven-en-sudame%CC%81rica.pdf> Acesso em: 11 de junho de 2016.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *In.* **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, 2007. Disponível em http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em: 01 de maio de 2017.

BOMENY, Helena. Salvar pela Escola – Programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas** (on line), nº 55, 2007, pp.41-67. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292007000300004 Acesso em: 13 de abril 2017.

Educação de jovens e adultos no século XXI: do compromisso com a educação permanente à emergência da educação reparadora. 2º Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos. SME/PEJA – Faculdade de Educação da UFF, 1º semestre 2004.

Ensino superior e educação fundamental: teoria e prática da EJA – uma via de mão dupla. Curso de extensão universitária em educação de jovens e adultos, realizado em convênio entre a PUC-Rio e a SME/RJ. Relatório final, dez. 2002.

_____. *Idem, ibidem*, dez. 2004.

FARIA, Lia**. Ciep: A utopia possível.** São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FÁVERO, Osmar e BRENNER, Ana Karina. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).** 2006. Acesso em 11 de novembro de 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

GOMES DA COSTA, Izabel Cristina. O Caleidoscópio Político do "Novo Trabalhismo": Os Socialistas do Centro de Mobilização Trabalhista. **Revista Contemporânea – Dossiê Contemporaneidade**. Ano , nº 1, 2011. Disponível em http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/13.Izabel_Costa_0.pdf Acesso em: 17 de abril de 2017

_____. A hora da travessia: reinventando o brizolismo e o trabalhismo. **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 121-145, set. 2012. ISSN 1984-9222. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2012v4n7p121>. Acesso em: 17 abr. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2012v4n7p121.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Ira (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 06/2010** de 7 de abril de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content Acesso em 07 de julho de 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

O OLHAR DOS PROFESSORES DA EJA SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mayara Carvalho Martins- UFOP- mayarinhacmartins@yahoo.com.br

Regina Magna Bonifácio de Araújo- UFOP- regina.magna@hotmail.com

RESUMO

Esta comunicação apresenta dados de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto que buscou compreender as práticas avaliativas utilizadas pelos professores da EJA em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de rede pública dos municípios da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SREOP), que chamamos de Região dos Inconfidentes. A finalidade do trabalho é apresentar o olhar das professoras investigadas em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. O estudo de abordagem qualitativa teve como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise toma como base as técnicas de análise de conteúdo. A partir das narrativas, pudemos verificar o reconhecimento das docentes em relação à importância da avaliação para a prática educativa como um instrumento que traz informações sobre a aprendizagem do aluno, de acompanhamento da aprendizagem e de respaldo sobre sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se um processo que depende do trabalho conjunto de educando e de educador. Contudo foi possível identificar, também, certa dificuldade encontrada por algumas professoras ao se depararem com os aspectos classificatórios da avaliação da aprendizagem e, portanto, em seus discursos ressaltam que praticam dois tipos de avaliação: uma, a avaliação que ela aplica; outra, a que a escola pede, com o objetivo de classificar o aluno.

Palavras- chave: Avaliação; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Avaliação EJA.

INTRODUÇÃO

Ao relacionar as práticas avaliativas com a EJA, buscamos contribuir para uma ação educativa mais significativa nessa modalidade, a partir de informações que estão diretamente relacionadas aos desafios cotidianos da sala de aula. A EJA foi, historicamente, excluída do processo educacional e das políticas públicas brasileiras. Ter como objetivo compreender o olhar dos professores da EJA sobre o processo de avaliação da aprendizagem e, a partir disso, buscar (re) construí-las, ancoradas em concepções mais integrais do ato avaliativo, significa promover maior integração e formação dos sujeitos nela envolvidos, e de extrema relevância para estes, a fim de superarem as marcas da exclusão social presentes até os dias atuais.

Os dados desta investigação são fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, cujo objetivo geral foi compreender as práticas avaliativas utilizadas pelos professores da Educação de Jovens e Adultos em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de rede pública dos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes[208]. Para cumprir o objetivo proposto, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: 1- reconhecer a compreensão do docente acerca do papel da avaliação; 2 - verificar os instrumentos utilizados pelo docente na sua prática avaliativa; 3 - identificar as formas de avaliação utilizadas pelo docente e 4 - averiguar como os professores constroem sua prática avaliativa.

O estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido e quatro categorias fundamentaram a investigação: os alunos da EJA na voz dos docentes, o olhar do professor da EJA sobre o processo de avaliação da aprendizagem, a avaliação na prática e os desafios e possibilidades ao avaliar na EJA. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada.

O campo de coleta dos dados é constituído por cinco escolas municipais de Educação Básica, que compõem a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, localizadas na Região dos Inconfidentes e que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os critérios de seleção dos participantes da pesquisa basearam-se em dois fatores. O primeiro quanto à localização geográfica: Região dos Inconfidentes. Foram selecionadas as escolas municipais das cinco cidades pertencentes à Região dos Inconfidentes e, de cada município, dois professores. O segundo critério foi a série em que os professores atuam: anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa teve como fundamentação teórica obras de autores que discutem a avaliação da aprendizagem, além de autores que fazem reflexões sobre a modalidade EJA. Para a análise de dados, feita a partir dos relatos dos participantes, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, tomando como base a análise categórica temática.

---

[208] Denominamos Região dos Inconfidentes os 5 municípios que compõem a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, são eles: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA

Propomos fazer aqui algumas considerações com a intenção de refletir sobre as práticas e as concepções de avaliação em geral e, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos. "A avaliação tem a ver, e muito, com os objetivos que traçamos para a educação, bem como com o lugar onde queremos chegar com os (as) educandos (as) (BARCELOS, 2014, p. 24)". Avaliar, portanto, está em diálogo permanente com todos os momentos do processo educacional e não se configura como uma ação pontual, solitária e meramente burocrática.

As lógicas que se constroem em torno da avaliação precisam ser observadas com cuidado, porque elas carregam em si, representações e expectativas, e decidir como avaliar é decidir qual é o papel do docente e da escola na educação. Uma visão que ainda existe, pautada em uma prática de preencher diários, aplicar provas e entregar notas, em que os alunos se preocupam exclusivamente com a nota, é uma cultura escolar que se consolidou historicamente e que tinha uma razão de ser numa arquitetura em que a escola se organizava de centro de saber, de casa do conhecimento, para onde todos se dirigiam em busca de adquiri-los.

Mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo o caderno I da EJA, BRASIL (2006), os alunos chegam à escola inseguros e esse modelo de avaliação colabora para a sua baixa-estima. Para o documento, a avaliação tem como função orientar tanto o trabalho docente como o estudo dos educandos. Visto dessa maneira, ela se faz presente em todo o processo de construção de conhecimento, auxiliando o alcance dos objetivos previamente elaborados. "A avaliação possibilita aos alunos e ao (a) professor (a) rever até onde conseguiram atingir seus objetivos. Mostra, também, onde eles precisam agir para alcançar os objetivos esperados (BRASIL, 2006, p.7)".

Hoje, somos conduzidos a pensar na avaliação desvinculada do sentido do avaliar como um processo de julgamento e, em consequência, na definição acerca da aprovação e reprovação dos seus alunos. As práticas avaliativas, ao se desvincularem dos modelos pautados apenas em aspectos técnicos e quantitativos, podem contribuir para a construção de uma cultura escolar guiada para as aprendizagens e não para as notas.

> O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos (VASCONCELLOS, 2008, p.57).

Na EJA, trabalhamos com pessoas que já trazem marca de exclusão e rejeição da escola, são sujeitos que, muitas vezes, já vivenciaram a experiência escolar e foram excluídos da escola, por diversos motivos, como afirma Barcelos (2014, p.27):

> Na educação de jovens e adultos, o que temos são pessoas sendo avaliadas e que já têm, via de regra, uma longa história de exclusão e rejeição por parte da escola. São estudantes marcados pela separação sujeito/objeto na construção do conhecimento; pela dissociação entre saberes populares e conhecimento científico; enfim, são classificados entre aqueles (as) que aprendem e aqueles (as) que não aprendem, que sabem e que não sabem.

O autor destaca que, ao não resolvermos as questões pertinentes ao ato avaliativo (reprovação/ não aprendizagem), "estamos, em última instância, negando a potencialidade da escola como uma instituição fundamental a qualquer sociedade nos moldes em que vivemos atualmente (BARCELOS, 2014, p.27)". Fundamental na perspectiva de um direito básico, que é o direito à educação é, mais que isso, o direito de dar ao sujeito a oportunidade de se ver como ator social, que sabe da importância que tem na sociedade em que se vive e sabe do seu papel de reivindicação e de participação política. Ainda, para o autor, a EJA traz à prática docente diversos desafios.

> Os desafios que essa modalidade tem colocado aos educadores e educadoras estão a desassossegar e a exigir que aprofundemos os processos de investigação e de reflexão sobre avaliação, que se busque estabelecer interlocuções com diferentes áreas de produção de conhecimento e de saberes, bem como diferentes pensadores (BARCELOS, 2014, p.47).

Nesse sentido, a tomada de consciência e a compreensão de nossas práticas educativas requerem uma reflexão sistemática e bem fundamentada. Para Freire (1989), a prática docente e a avaliação têm uma relação substancial. Para ele, "o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva (p.47)". E completa:

> [...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p.47).

Nessa visão, portanto, refletir e construir uma prática avaliativa implica a decisão de escolher procedimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem para, com isso, corrigir, refletir e melhorar a ação educativa em sala de aula. Dessa maneira, a avaliação deveria estar pautada em uma perspectiva mais democrática de educação. Compreender a avaliação na EJA para além da mera constatação implica a busca de alternativas para se pensar num novo

modelo avaliativo. Avaliar compreende analisar, constatar, intervir e a intervenção conduz a uma escola que favoreça as aprendizagens. No processo avaliativo, é necessário que se identifique os conhecimentos já construídos, as dificuldades, os erros e as incompreensões dos alunos, e que se busque intervir para que eles aprendam. Essa intervenção parte de um compromisso que é condição *sine qua non* para a garantia da qualidade na educação. Nessa perspectiva, a avaliação segue na contramão dos processos classificatórios e excludentes, que apenas aprovam ou reprovam sem fazer deles um processo construtivo, de tomada de decisão acerca do próprio desenvolvimento. O ato avaliativo, visto como auxílio da prática educativa, dentro de um espaço dialógico e de consideração dos contextos dos educandos, está dando sua contribuição para a democratização da escola e da sociedade. "Quanto maior for o diálogo, quanto mais amorosa for a relação que se estabeleça entre educador e educando, maiores serão as chances de uma aprendizagem para a vida, e para o mundo" (BARCELOS, 2014, p.158-159).

Outros desafios e aspectos inerentes à prática avaliativa na EJA poderiam aqui ser destacados para a reflexão sobre essas práticas, contudo, como possibilidade de mudança, um passo importante é a concepção mais democrática da educação, como já mencionado, e a abertura para o diálogo, pois, a partir dele surgem elementos centrais para a construção da avaliação, com e para os educandos. Decisões e ações nessas compreensões poderão intensificar a construção de processos avaliativos na EJA, tendo em vista, diminuir os desafios da avaliação e, além disso, podem colaborar na formação de sujeitos responsáveis nesse processo, pautados em uma perspectiva mais democrática da educação.

AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

A VISÃO DOS PROFESSORES DA EJA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apresentamos até aqui a nossa compreensão em relação à avaliação da aprendizagem, associando-a a uma perspectiva com maior ênfase em aspectos qualitativos. Distanciando-se de uma visão prioritariamente classificatória, a avaliação da aprendizagem possibilita ao educador uma intervenção consciente, visando melhorar o processo de ensino. A partir dessa compreensão, buscamos identificar qual o olhar das professoras investigadas em relação ao processo da avaliação da aprendizagem.

A visão que o educador tem sobre o processo avaliativo é de extrema relevância, visto que, na avaliação da aprendizagem, deve-se levar em consideração a relação entre quem avalia e quem é avaliado, a singularidade do sujeito, bem como a sua trajetória escolar. Portanto, ao avaliar, o professor deve dar-se conta de que o seu olhar é comprometido, pois passa por interpretações e, mesmo diante de avaliações precisas e padronizadas, quem avalia evidencia ali as suas próprias concepções de saber e do conhecimento (Hoffman, 2007).

Ao procurar compreender como as professoras concebem a sua prática avaliativa, obtivemos a seguinte fala de uma das entrevistadas:

> Se não houver avaliação da aprendizagem eu não tenho trabalho. O que faz um professor que dá aulas seguidas, sem rever o seu trabalho? Ele só dá aula. Tem a diferença, eu estou ensinando, estou trabalhando, eu quero que eles aprendam se precisar voltar vamos voltar se precisar mudar vamos mudar, é por isso que essa avaliação de participação, essa avaliação contínua, sempre, sempre estar vendo, aprendeu, não aprendeu como aprendeu o que aprendeu, até onde foi ela é muito importante. O que norteio o trabalho? É o que ele alcançou o que ele atingiu. Se ele não atingiu, qual é o problema? É o jeito de explicar, é o jeito de escrever, é o tipo de atividade, é o enunciado, é o que? A gente precisa estar reavaliando. Não é só na escola, em tudo que você faz se não tiver avaliação gradativa, gradual, eu digo gradual e gradativa, se ela não for contínua, em algum lugar, é como tecer uma blusa de tricô, se perder uma malha, lá no final a blusa fica pronta mais vai ficar com defeito (Olga).

A professora Olga está imbuída da compreensão de que a avaliação é uma fonte de produção de conhecimentos e saberes. Possui conhecimento sobre a avaliação a serviço do processo de ensino e aprendizagem e busca desenvolver esse posicionamento. Ademais, ao constatar uma dificuldade, assume a postura de refletir sobre a prática exercida dentro da sala de aula. Na mesma linha de pensamento, ressalto a citação de Luckesi (2011, p.192):

> A avaliação, como investigação, tem por objetivo retratar a situação. Ela traz à luz a situação e seus impasses. E a partir daí, cabe ao gestor decidir o que fazer para sanar a situação do ponto de vista da melhoria dos resultados, e não simplesmente assumir, compensatoriamente, que o estudante “dever ser aprovado para não ser prejudicado”.

Essa atitude, de reflexão sobre a prática, principalmente na EJA que recebe sujeitos que nunca frequentaram a escola ou que estão há algum tempo fora dela e passaram por processos de exclusão, é de suma importância, pois coloca em evidência não só o educando, mas também ressalta a responsabilidade e a tarefa de reflexão e intervenção que o docente tem em relação ao processo de ensino. “Um educador que avalia tem noção clara de que a aprendizagem não depende exclusivamente do próprio educando nem, com exclusividade, do próprio educador (LUCKESI, 2011, p. 183)”. Dessa maneira, o fracasso escolar que via de regra é atribuído ao estudante, depende do trabalho conjunto de professor e aluno.

A professora Olga ainda ressalta questões que são peculiares dessa modalidade educativa:

> Então antigamente a metodologia dizia assim existem etapas que não podem ser queimadas, há 30 anos, a gente falava muito em etapas. Você imagina um adulto que já passou por tudo na vida e que tem que vencer etapas e que nem é tão cognitivo assim nada mais, não é? Eles têm outras formas de guardar, outras formas de assimilar, tem que ser avaliado, se não, não vai encaminhar, eles são mais lentos, o professor de EJA principalmente das séries iniciais tem que ser um professor muito tranquilo, não ser afoito, saber dosar nos conteúdos principalmente, não é a quantidade é a qualidade, como ele aprendeu aquela pequena parte. Uma aula de ciências resume-se às vezes em seres vivos, seres não vivos e ponto. Se você delongar muito em uma aula na EJA, eles perdem o fio da meada, perdeu acabou. Então, se deu uma aula de ciência, o que é ser vivo e o que não é, ele pegou, gostou, aprendeu, falou, relatou, fez a inferência e mostrou então isso é vivo e isso não é vivo, Graças a Deus, ele sabe, então, é muito assim, um exercício de paciência do professor, dosar conteúdos, dar significados e significância pros conteúdos, tem que ser bem peneiradinho, o que é importante pra vida deles, sempre objetivo (Olga).

Essa fala contribui para evidenciar que, ao discutirmos a avaliação na EJA, faremos também reflexões sobre diversas temáticas, pois a avaliação se relaciona às várias dimensões da prática educativa. Como ressalta Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem não pode ser vista como um ato isolado e separado da prática educativa, mas sim um componente dessa ação. Portanto, dosar conteúdos, compreender as formas de assimilar conteúdo, respeitar tempo de aprendizagem dos educandos entre outros, são aspectos que também fazem parte de todo o processo avaliativo.

> A complexidade do fato educacional impede dar, como respostas definitivas, soluções que tiveram bom resultado anteriormente. Não apenas os alunos são diferentes em cada ocasião, como as experiências educacionais também são diferentes e não se repetem. Isto supõe que, no processo de aplicação, em aula, do plano de intervenção previsto, será necessário adequar às necessidades de cada aluno as diferentes variáveis educativas: as tarefas e as atividades, seu conteúdo, as formas de agrupamento, os tempos, etc (ZABALA, 1998, p.200).

Continuando as reflexões a partir de fatos e experiências que nos relataram os docentes participantes desta pesquisa, traremos outro acontecimento que nos fez refletir muito sobre questões relacionadas à compreensão que os professores têm da avaliação. Ao longo das entrevistas, conseguimos perceber que algumas professoras, ao falarem da avaliação, faziam uma distinção entre aquela solicitada pela escola e a que elas colocavam em prática. Como pode ser percebido no relato da professora Inês:

> A avaliação que eu faço que é essa contínua, do dia a dia, essa daí é a avaliação assim, que eu descubro onde eu tenho que trabalhar mais, o erro do meu aluno, onde é que eu preciso estar, é (pausa), onde eu tenho que voltar atrás, onde eu tenho que trabalhar mais ali com aquele aluno, quais são as dificuldades deles, quais são as dificuldades

> encontradas naquele conteúdo. Então essa avaliação contínua me ajuda muito a encontrar esse erro (Inês).

Em outras entrevistas constatamos essa mesma realidade, ou seja, uma prática avaliativa que faz a distinção entre a avaliação que a professora faz e a que a escola pede. Vejamos a seguir as narrativas das professoras Ivone e Maria:

> (...) existem duas formas de avaliação, uma avaliação a gente vai avaliar porque a gente precisa de uma nota pra por no diário, mais a avaliação que vale pra mim é a avaliação do desenvolvimento do aluno, do que o aluno da EJA veio buscar e o que ele conseguiu, do progresso que ele teve como pessoa como aluno, como social, como que ele esta tirando isso pra vida dele (Ivone).

> Se você esta avaliando todo dia não precisa ter uma avaliação formal, não? Mas tem o sistema e tem que registrar, então é importante, porque a gente tem que avaliar é todo dia, pra saber o quanto ele caminhou, se ele aprendeu ou não (Maria).

Segundo a fala das professoras, existem maneiras diferentes de compreender e fazer avaliação. Aproximando essas falas com a afirmação de Luckesi (2011) podemos evidenciar duas modalidades de avaliação: "a utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído e a utilizada para avaliar um objeto em construção. Respectivamente, temos, então, a avaliação de certificação e a avaliação de acompanhamento de uma ação (p.172)". Contudo, é importante destacar que, apesar de ambas estarem atreladas ao conceito básico de avaliação, são duas formas diferentes de compreender e de praticar a avaliação. Ambas têm como objetivo a investigação da qualidade do seu objeto de estudo, mas se diferenciam pelo fato de que a avaliação de certificação se limita a qualificar o objeto com que se trabalha, e a avaliação de acompanhamento de uma ação conduz uma atividade de forma construtiva, buscando obter resultados almejados.

A avaliação, na fala dessas professoras, é percebida tanto pelo aspecto de medir, como por ser tratada como um auxílio ao processo de ensino e aprendizagem. Essas falas evidenciam que as professoras têm conhecimento de ambas as formas de avaliação. No entanto será possível avaliar de duas formas ao mesmo tempo? Acreditamos que a avaliação entendida em sua verdadeira dimensão e direção é um instrumento de auxílio e de intervenção de toda a prática educativa docente, porém, há ainda, como percebido nas falas anteriores, uma dificuldade em enxergá-la dessa maneira quando temos de transformar as aprendizagens dos alunos em notas ou conceitos.

Passaremos, a seguir, a outra narrativa como forma de dar continuidade à nossa reflexão e evidenciar mais uma singularidade da EJA, bem como a complexidade de se trabalhar a avaliação nessa modalidade.

> Bom, no caso do primeiro segmento eu acho que essas avaliações são mais pra forma de registro porque a gente precisa lançar uma nota no diário. Pra eles eu acho que isso não tem muita importância, porque o que a gente realmente avalia é o desenvolvimento dele. Cada um sabe o tanto que desenvolveu. Porque às vezes uma pessoa pode ficar com uma nota não tão boa mais ela entrou assim sem saber nem pegar no lápis, chega no final do ano ela já está escrevendo o nome, já está lendo alguma sílaba então isso é um progresso muito grande, então se você for olhar isso em relação a nota isso não tem relevância né, a nota e eu pra mim, a nota é mais uma forma de registro eu preciso de registrar porque é o sistema né, porque você tem que lançar uma nota pra eles e você também tem que ter critérios porque você trabalha em uma escola, mas em relação a avaliação do aluno nota pra mim é só um registro porque o que vale é o desenvolvimento dele e a gente sabe, por exemplo, um aluno que vem pra social, você sabe, igual tem um aluno esse ano que só fazia assim (gesto fazendo rabiscos em círculo com a mão), ele tem laudo, ele só fazia aquilo assim, eu falei assim, não. Aí ensinei ele a escrever o nome com letra de imprensa né, maiúsculo, bastão. Aí eu ensinei ele a fazer o nome, ensinei ele o caça palavras, fazer caça palavras, ensinei ele a colorir porque nem colorir ele coloria, ele só rabiscava. Então nota, se você for olhar a nota dele, a nota dele vai ser baixa, mais o progresso que ele teve é muito alto, pra uma pessoa que só pegava um lápis e chegava e ficava fazendo assim (movimento de rabisco) e depois ele consegue pegar no lápis. (Ivone).

Esse acontecimento nos remete à reflexão acerca da necessidade de flexibilizar as práticas curriculares e avaliativas, bem como de reorientar a prática educativa a partir do monitoramento de como está ocorrendo a aprendizagem de alunos e alunas da EJA. Buscando compreender as relações cotidianas que se estabelecem no espaço escolar, Barcelos (2014) aposta no diálogo como uma maneira de começar a traçar caminhos para a busca de alternativas, para que a escola ganhe sentido na sua função social de formação integral de sujeitos. Ou seja, para o aluno que não conseguia pegar no lápis e agora consegue escrever o nome, a escola ganhou sentido; ele conseguiu aprender algo.

> O desafio colocado ao educador de Educação de Jovens e Adultos é, justamente, ter humildade, amorosidade, tolerância para escutar, persistência para buscar maneiras de levar este (a) educando (a) a superar suas dificuldades no processo de aprendizagem escolar (BARCELOS, 2014, p.135).

Outra situação parecida com a anterior também foi relatada pela professora Olga:

> Eu acho que é, vamos trocar a palavra aprendizagem e vamos dizer, o alcance e o que alcançou. Acho que avaliar a aprendizagem é saber quem é esse aluno, o que ele tem condição de aprender, se ele conseguiu, se ele alcançou, se ele avançou um pouquinho é bom pra ele é bom pra ele é bom pra nós, se ele avançou médio é médio pra ele médio pra nós, se ele avançou muito, graças a Deus, então, volto a dizer, o que é importante, não é, o que é importante na aprendizagem, porque a gente precisa aprender, a gente precisa questionar isso. Com 74 anos, o que um senhor de 74 anos precisa aprender e pra que, o que é importante pra ele. Então quando eu avalio o senhor de 74 anos que quer aprender a ler a Bíblia, ele pegou e leu, ele ficou satisfeito, satisfez

> a vontade dele? Então qual a avaliação dele, é ótima. (...) Então a gente precisa saber qual é a necessidade do aluno, pra que ele esta estudando, porque escolheu essa escola, e se ele alcançou o objetivo dele. Se a gente alcançar o objetivo do aluno, se ele conseguiu passar pra 5° série, se ele aprendeu a fazer conta, a mexer no caixa eletrônico, com a calculadora, porque a gente não trabalha só com conteúdos (Olga).

A avaliação, nessa perspectiva, como ressalta Hoffmann (1993, p.20), "parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses". Exige, então, perceber os educandos como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, no contexto da sua realidade e ajuda-los a alcançar seus objetivos, dentro dos saberes necessários de cada ano. A configuração da Educação de Jovens e Adultos coloca diversos desafios aos docentes, pois, como pode ser visto nos depoimentos, implica uma prática educativa singular.

> Talvez uma das grandes contribuições da Educação de Jovens e Adultos para a educação escolar esteja justamente na demonstração da impossibilidade da atual organização escolar em acomodar este novo contingente de pessoas que têm aportado às suas salas de aula em busca de retomada dos estudos. Os (as) educandos (as) da Educação de Jovens e Adultos podem estar se constituindo em agentes de uma reforma da organização escolar, na medida em que, ou ela se repensa, se reorganiza, ou não conseguirá responder às exigências de acolhimento destes novos sujeitos aprendentes que a ela estão chegando (BARCELOS, 2014, p.142).

Faz-se então necessário compreender a EJA e suas especificidades por meio do diálogo com os educandos com o intuito de conhecer a sua realidade e buscar elementos para a construção de todo o processo de ensino e aprendizagem.

> "O conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos (VASCONCELLOS, 2008, p.57)".

Apresentamos as percepções das interlocutoras desta investigação sobre a avaliação da aprendizagem. Isso foi feito apresentando suas vozes, que evidenciam os seus posicionamentos em relação à temática investigada. Compreendemos que as docentes trazem, em seus discursos em relação à prática avaliativa, apontamentos pertinentes e relevantes à avaliação, associando-a a um instrumento que subsidia a prática docente e que, por conseguinte, é de extrema relevância. Portanto, ainda encontram dificuldades ao avaliar, pois esse processo está rodeado de normas classificatórias. Além disso, ficou evidente que ensinar adultos tem um significado bastante singular. O adulto carrega uma concepção de mundo já fundada e em construção, o que lhe dá ferramentas para construir e estabelecer relações com o conhecimento de forma diferenciada. Para trabalhar com esse aluno, o docente tece a sua prática educativa levando em

conta as experiências, cultura, costumes, valores e desejos dos seus alunos. A prática de um educador se diferencia significativamente quando direcionada a adultos (ALVARES, 2012). Dessa maneira, é de suma importância compreender a dimensão da avaliação da aprendizagem nesse mesmo viés e seguir uma direção que a desvincule de uma prática usada para aprovar ou reprovar. Uma avaliação, pensada a partir desses princípios, não deve obstruir a possibilidade de construção de caminhos para o processo de ensino e aprendizagem, em especial quando consideramos as turmas de Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas, pudemos verificar o reconhecimento das docentes em relação à importância da avaliação para a prática educativa como um instrumento que traz informações sobre a aprendizagem do aluno, de acompanhamento da aprendizagem e de respaldo sobre sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se um processo que depende do trabalho conjunto de educando e de educador. Contudo foi possível identificar, também, certa dificuldade encontrada por algumas professoras ao se depararem com os aspectos classificatórios da avaliação da aprendizagem e, portanto, em seus discursos ressaltam que praticam dois tipos de avaliação: uma, a avaliação que ela aplica; outra, a que a escola pede, com o objetivo de classificar o aluno. No entanto, no término da escolarização, certamente, teremos de falar de resultado, de competências e objetivos cumpridos ou não, afinal, é imprescindível que cada educando saiba o que conseguiu desenvolver, considerando seus limites e possibilidades. Como já ressaltamos nesta investigação, a avaliação da aprendizagem comprometida com a aprendizagem do educando consiste em analisar, constatar e intervir. Consideramos um equívoco apenas analisar e constatar sem tomar atitudes para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, ainda, utilizar esses resultados como único referencial. Como indica Zabala (1998, p.200): “(...) a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas”. Uma avaliação, pensada a partir desses princípios, não deve obstruir a possibilidade de construção de caminhos para o processo de ensino e aprendizagem, em especial quando consideramos as turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, faz-se necessário reforçar a avaliação como um instrumento de suma importância na prática educativa docente, aproximando-a de uma prática de investigação e intervenção. Além disso, é importante refletirmos sobre as complexidades e as especificidades

da modalidade educativa em que se dá essa prática, como afirma Barcelos (2014, p.121), “se as práticas de avaliação em geral estão em permanentemente tensionamento, a avaliação na Educação de Jovens e Adultos requer um cuidado ainda mais especial”. Vale ressaltar que os desafios na EJA são complexos e não deixarão de existir, contudo é possível fazer algumas proposições de atuação nessa modalidade com o foco em ações mais democráticas tais como a abertura ao diálogo dentro da sala de aula para a construção das práticas avaliativas, a consideração do contexto dos educandos, a responsabilização e o compromisso tanto do educador como do aluno com a sua formação, a relação de amorosidade dentro do processo educacional, a construção de procedimentos avaliativos consoante com as situações cotidianas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sônia Carbonell. Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens adultos. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARCELOS, Valdo. Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 9. Ed. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1993.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. Pontos e Contrapontos, do pensar ao agir em avaliação. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18ª ed. São Paulo: Libertad 2008.

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

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS POSITIVOS E DESAFIADORES

Eliana do Nascimento Libanio Maia

UFOP-eliananascimentomaia2010@gmail.com

RESUMO

O trabalho aqui apresentado é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, cujo o objetivo é compreender quais são os aspectos positivos e desafiadores do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de estudo qualitativo, no qual o instrumento utilizado foi a entrevista e para o tratamento dos dados utilizamos a Análise do Conteúdo (BARDIN,2011). Os resultados indicaram que os aspectos positivos do trabalho docente estão no interesse do aluno, na força de vontade para aprender, na gratidão dos alunos e no reconhecimento do papel do professor dentro da sala de aula. Quanto aos aspectos desafiadores, destacou-se que esses estão relacionados com o cotidiano do espaço escolar, dentre os quais estão: a idade geracional, as salas multisseriadas, material e estrutura. Com as falas dos professores de EJA verificamos que essa modalidade de ensino ainda é marginalizada e que a profissão docente não é reconhecida, pois as condições de trabalho são inadequadas e o salário não condiz com a carga horária estabelecida. No entanto os professores reconhecem os direitos de todos os educandos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada, assim também como as constantes particularidades desta modalidade.

Palavras Chaves: Educação e Jovens e Adultos; Formação de Professores; Profissão Docente.

Introdução

O estudo que aqui se apresenta é parte de uma pesquisa de mestrado intitulada a “A Formação Continuada dos Professores que atuam na EJA na Região dos Inconfidentes” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Discutir sobre os aspectos gratificantes e desafiadores do trabalho dos professores que atuam na EJA são primordiais quando estamos investigando a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A busca por compreender o trabalho dos professores que atuam na EJA se realizou, após constatar que esses não são preparados para trabalhar nesta modalidade de ensino, com jovens adultos e idosos que possui experiências de vidas específicas, como demonstram os estudos de

Arroyo (2006) e Soares (2006). Diante disso o trabalho docente na EJA se torna um desafio, pois os professores que iniciam a sua carreira nessa modalidade de ensino se deparam com um público específico que possuem objetivos peculiares. Dessa maneira tem-se como objetivo; compreender quais são os aspectos positivos e desafiadores do trabalho docente na EJA.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EJA.

Na sociedade contemporânea, com as novas maneiras de compreensão do mundo, resultantes das transformações que vêm ocorrendo em diferentes espaços, surgem novas demandas ainda não correspondidas pela educação tradicional. Com isso, "a escola passou a ser questionada em relação aos seus limites para prover as necessidades educativas das pessoas" (HADDAD, 2007, p. 1).

A realidade tem nos mostrado que muitos professores que atuam na EJA não receberam formação específica e necessitam de formação continuada para atender às particularidades dessa modalidade.

> Isso nos leva a entender que ambas as formas são necessárias à formação do educador da EJA, complementares entre si: a formação teórica (os cursos e eventos formativos) e a formação pela prática (a discussão coletiva e a reflexão sobre a prática educativa). Ambos têm o mesmo nível de importância no processo de formação do educador e se complementam (PORCARO; SOARES, 2011,p. 11).

A formação continuada dos professores de EJA é um processo que objetiva contribuir para a profissionalização do professor, ao oferecer caminhos para trabalhar a prática a partir da reflexão e desenvolver a autonomia na sala de aula, pois se espera que a mesma propicie uma base de conhecimento que auxilie os docentes na compreensão dos desafios que são específicos dessa modalidade, assim como das particularidades do alunado.

> A EJA se institui neste panorama desafiador: de um lado, a certeza de seu público encerrar um coletivo diferenciado, e, de outro, a incerteza sobre quais seriam os subsídios para a formação de seus profissionais. A conjunção desses fatores leva a dupla consideração. Uma primeira diz respeito ao lugar desse coletivo em cursos de formação. Segunda, trataria dos saberes a serem (re)aprendidos pelo educador para atender jovens e adultos(SILVA, 2013, p.154).

As discussões e pesquisas em torno da temática da EJA vêm, cada vez mais, ganhando espaço na sociedade e na academia, em especial por reconhecerem que a formação do professor necessita considerar as especificidades presentes nessa modalidade de ensino. De acordo com Silva (2013, p.150), "a área da formação de educadores que já esteve entre as pouco exploradas, acompanha este fluxo e, com isso, ganha visibilidade, contexto e vai perfilando cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos. Possivelmente na direção de constituir a EJA como campo pedagógico".

A preparação do professor para atuar com a EJA é inexpressiva, com poucas ações em cursos de licenciaturas. Há, ainda, carência de "propostas de programas e projetos de extensão que contemplem ações de formação de professores e cursos de especialização para esta modalidade" (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 96).

Os cenários que encontramos hoje, no Brasil, nos revelam as deficiências da formação inicial do professor, as poucas ações de formação continuada, mas também explicitam que a produção em formação docente para a EJA pouco tem contribuído para ampliar o conhecimento na área.

Metodologias

A entrevista foi o instrumento escolhido para a coleta dos dados. Em pesquisas de abordagem qualitativa a entrevista entendida "(...) como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo (...)"(BONI; QUARESMA, 2005, p.05). Por meio dela é possível coletar dados objetivos que buscam investigar a quantidade (dados numéricos) e a percepção das pessoas, suas reações, atitudes e valores acerca de uma determinada temática (dados quantitativos).

Para a análise dos dados coletados, utilizamos a Análise do Conteúdo, que é

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Dessa maneira, foi realizado o tratamento das falas por meio das inferências o que possibilitou criar os indicadores e assim analisar os dados de acordo com a descrição do conteúdo.

Resultados e Discussão

A EJA é um campo que contempla sujeitos, de crenças e identidades diferentes e por isso necessita de um olhar diferenciado para a formação do professor. Pensando sobre formação do professor de EJA, Silva (2013,p.150) nos diz que "(...) No caso da formação do educador de jovens e adultos, para melhor apreender sua amplitude, é importante percebê-la de forma ampla, isto é, tanto inserida na própria Educação de Jovens e Adultos quanto tributária indireta da formação docente em geral."

> (...) as recentes pesquisas evidenciam ainda que os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no Ensino Regular e ingressam EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p.96).

Entender sobre os aspectos positivos e desafiadores do trabalho docente na EJA nos ajuda a compreender como estes docentes que não possuem formação específica para atuar na EJA são confrontados com a realidade dessa modalidade de ensino. O olhar do educador de EJA sobre esses aspectos podem nos revelar os principais elementos que perpassam a EJA e ainda contribuir com as discussões da formação docente.

A fala de uma professora para apontar os aspectos gratificantes do trabalho com a EJA expressou o sentimento de gratidão em relação à contribuição com a aprendizagem dos alunos, ou seja, para essa professora, poder contribuir com a aprendizagem dos jovens e adultos com os quais atua, ajudando-os a unir a prática com a teoria, é um aspecto positivo no trabalho da EJA. Como nos disse Ângela:

> Ajudá-los no dia a dia... Ajudá-los,você unir a prática[...], porque eles pararam por algum motivo e retornaram já adultos... E tem a vida deles, então o que que aquele ensino vai ser útil para eles? É isso que eu gostaria de fazer e nem sempre te dá essa formação nem sempre você tem essa formação! Você descobre isso no convívio com eles...É, às vezes você erra, você vê quevocê deu um texto que... Fala: "Nossa, perdi minha aula!" (Ângela).

A prática pedagógica na EJA, como nos revelou a professora Ângela, se realiza em torno do movimento de fazer e refazer no seu cotidiano. Freire (1996, p. 90) afirma que "é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em

nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido". Esse indicador também pode ser observado na fala da professora Rosa, ao nos relatar que o gratificante, para ela, éverificar que os seus alunos aprenderam.

> Quando você vê que eles aprenderam..., aprenderam o que vocêensinou e o carinho, né? As pessoas com mais idade..., eles têm mais carinho com a gente (Rosa).

O desenvolvimento dos alunos e a descoberta de que estão aprendendo, para a professora Lucia,tambémsão gratificantes como reforçou em sua fala.

> Acho que é o momento da descoberta... Quando eles chegam a um certo momento, eles descobrem diferente um algo mais, é..., como diz: "Estou aprendendo!", né? É muito gratificante. [...] Quando eles te dão retorno positivo, não tem coisa melhor no mundo, não. [...] É o aprendizado, é cuidar, é o buscar conhecer... É você sentir que está tendo algum resultado. [...] Eles chegam assim com a novidade de que conseguiu aprender!É muito gratificante!É o troféu que a gente tem (Lucia).

A aprendizagem se realiza na interação entre educando e educador. Nesse sentido, Freire (1996, p.14) contribui ao dizer que estes são "sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos".

Como demonstrado nas falas acima, a aprendizagem dos alunos é recompensadora para três professoras e essa recompensa é resultado do esforço e da dedicação de ambas no trabalho com os jovens e adultos. Freire(1996, p.64) afirma que "ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem".

Um dos aspectos positivos que o professor João considerou no trabalho com a EJA é quando ele consegue intervir e transformar o destino dos alunos, como nos relatou:

> Quando você consegue intervir no destino de um garoto, por exemplo, um destino que vai ser, é..., optado, por exemplo, pelo narcotráfico, por exemplo...Esse menino quer trabalhar como instrutor deartes marciais chinesa... Eu já encaminhei ele para esse lado, então ele já está entendendo que ele tem que tirar o 2º grau! Ele já estáentendendo... Já está trabalhando numa serralheria, já está percebendo que ele pode ser alguma ou outra coisa, do que ser narcotraficante ou um policial (João).

Como evidenciou em sua fala, contribuir para a transformação dos seus alunos e mostrar um futuro diferente, com outras opções para uma vida melhor, é gratificante para o professor. Ao refletir sobre os aspectos gratificantes do trabalho na EJA, a professora Carolina afirma que o processo de alfabetização de pessoas adultas é, para ela, muito gratificante.

> Alfabetizar, alfabetizar adultos!Eu sou alfabetizadora! Alfabetizadora de adultos, é tão gratificante!... É que o aluno adulto, apesar da dificuldade, tem mais dificuldade... Mas eles..., são mais atentos... Eles, é... Enão agem como criança, que a criança ela aprende mais rápido, mas o adulto ele é mais esforçado ,ele é mais dedicado... Ele viu que perdeu muito tempo, então ele..., ele corre atrás desse tempo, sabe? (Carolina).

Na fala da docente, foi é possível verificar a relação que a mesma estabelece entre o aprender a ler e escrever do adulto e da criança. Possibilitar o acesso de jovens e adultos à aprendizagem das primeiras letras e auxiliá-los na descoberta do mundo a partir do seu letramento é o que motiva a professora Carolina. A professora Lourdes mencionou sua satisfação em lecionar para jovens e adultos, o público que ela escolheu para trabalhar.

> Gratificante, pra mim, é sempre estar com os meus alunos, eu gosto... Eu entro dentro da sala de aula, eu nem lembro do mundo lá fora...Talvez seja gratificante, ah... A identificação do público que eu escolhi trabalhar..., são pessoas mais velhas, pessoas que não tiveram oportunidade na idade, é..., normal (Lourdes).

O interesse dos alunos no processo de ensino foi mencionado como um dos aspectos gratificantes no trabalho com a EJA. Os alunos da EJA buscam, por essa modalidade de ensino,iniciar ou completar os estudos, pois muitos não puderam estudar na idade adequada[209] por diferentes motivos. Dessa forma, para muitos, a EJA é uma nova oportunidadede aprendizagem que deve ser aproveitada, o que mobiliza o interesse nos estudos, como evidenciado na fala de duas professoras.

> O que eu considero mais gratificante é porque eles quererem aprender e eles têmvontade de aprender... Então, assim... Vocêpoder ajudar uma pessoa a realizar um sonho, né?,que a maioria das pessoas que está aqui não puderam estudar na fase correta,né?Eles têm um sonho, então você poder participar do sonho de uma pessoa e

[209]Conforme consta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

> poder ajudar ela a realizar um sonho é muito bom e você ver como que eles ficam satisfeitos e como eles gostam de estar na escola (Helena).

> É a receptividade deles... O interesse, eles têm muito mais interesse!Leva muito mais a sério, sabe? Então, é..., bem gratificante que você ver o resultado que você está fazendo entendeu? Por mais que eles tenham dificuldade, eles vão, ali, acompanhando... Bem legal, bacana! (Marta).

Outro indicador encontrado na fala de uma das professoras participantes refere-se à força de vontade dos alunos. Isso confirma o compromisso do educador da EJA com a educação e com os seus alunos, e revela que a força de vontade deles pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho na sala de aula. Com o reconhecimento do esforço dos alunos para iniciar ou dar continuidade aos estudos, alguns professores sentem-se gratificados.

> É que eles têm muita vontade, eles querem crescer ali. [...] Eles querem crescer.[...] Isso é gratificante, eles não estão ali pra brincar, é... Eles querem, assim..., é aquela vontade,eles ficam com sede de aprender e de crescer mesmo na vida. Isso é gratificante (Carmem).

Como citado pela professora, os educandos estão em busca de conhecimento e,com a EJA, se descobrem sujeitos capazes de transformar o meio em que vivem. Fundamental na perspectiva freiriana é que os alunos se descubram no processo de aprendizagem, pois, como seres humanos e inacabados, são “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade” (FREIRE,1996,p.30).

Uma das indicações encontrada na fala de um dos professores foi a possibilidade de inovação em sala de aula. Para o professor Marcos, esse aspecto refere-se à oportunidade que tem de lecionar de maneira diferente.

> Gratificante, pra mim, é dar aula independente do ensino regular ou EJA, mas, para EJA, em específico, é aquilo que falei, a relação é muito próxima porque você pode fugir das quatro paredes, fugir do ensino dos conteúdos da Matemática e trabalhar outros temas. Isso é gratificante, agente vê nos olhos a felicidade de estar ali. [...] Você tem que realmente que sair das quatro paredes e tentar dar uma aula diferenciada. É o que tento fazer, nem sempre consigo por causa das condições, mas é por isso que é gratificante(Marcos).

Um apontamento na fala do professor Marcos está relacionado aos conteúdos que devem ser diferenciados na EJA. A proposta é de trabalhar de uma maneira contextualizada, para que os educandos estabeleçam relações com as suas experiências de vida e de trabalho, e com o conhecimento anteriormente adquirido.

Os professores que atuam na EJA também enfrentam inúmeras dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho, e uma delas está presente na fala da professora Lourdes.

> Falta de uma estrutura de ensino que me permita trabalhar sem essa grade fechada de cinquenta em cinquenta minutos.Hoje, pra mim, essa escola já passou da hora de morrer, ela não funciona. [riso] Desculpa a expressão, foi... [riso] Esse tipo de ensino de cinquenta em cinquenta minutos..., o ensino por caixinha, uma hora Português, outra hora de Matemática, isso não funciona! O mundo não é assim! Ao mesmo tempo em que você fala, você faz compra, você aprende a planejar a sua vida, você tem que saber que lá na cozinha, é..., as bactérias podem se formar! Tudo é um todo! Então... Não dá para trabalhar mais com esse ensino por caixinha..., por disciplinas isoladas que não se falam! Teria de existir um trabalho absolutamente interdisciplinar (Lourdes).

A contribuição que a professora Lourdes traz em sua fala nos revela a necessidade de outra organização curricular para a EJA, que compreenda as especificidades do educando,que o respeite e valorize os conhecimentos já construídos e que o coloque em sintonia com a sociedade em que vive. A forma como o currículo da EJA está organizada, segundo a professora Lourdes, não apresenta flexibilidade, não atente às especificidades dos educandos e também não é compatível com todas as demandas do cotidiano. Sua fala apresenta a necessidade de um currículo interdisciplinar, menos rígido e mais integrado.

A presença de um público cada vez mais jovem na EJA torna-se um desafio na sala de aula para os professores dessa modalidade. Quando há faixas etárias diferentes ocupando o mesmo espaço de aprendizagem, por serem públicos distintos com variadas visões de mundo, demandam um trabalho mais específicos dos seus professores.

> O que,às vezes, pode ocorrer é... Às vezes, igual hoje...Cada vez a turma está ficando mais jovem... Às vezes, pode aparecer um jovem que não quer estudar e fica atrapalhando os mais velhos, isso é uma coisa que é difícil quando acontece... Cansa... (Helena).

Como demonstrou a falada professora Helena, as diferentes faixas etárias dentro de uma sala de aula pode dificultar a aprendizagem dos alunos. Em relação à presença de jovens nas turmas de EJA, a professora Lucia também se manifestou.

> É a clientela que não deu certo de dia e vem para noite! Então, assim, arrumam uma bagunça com a EJA! Que não é o perfil, né, da EJA. [...] É o problema de dia manda pra noite! Então,ele não se adequou de dia, não vai se adequar à noite, não é? Aí nos temos um impasse! (Lucia).

Os jovens, por diferentes motivos, encontram dificuldades de acesso e permanência na escola, nos turnos matutino e vespertino. Alguns, devido às condições sociais e econômicas, optam por estudar à noite, pois necessitam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. A EJA representa, para muitos, a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos.

O cansaço dos alunos foi outro indicador apresentado por alguns ao falarem sobre os desafios do trabalho na EJA.A maioria dos estudantes da EJA, jovens e adultos trabalhadores, chega à escola noturna após um dia exaustivo de trabalho e, em algumas situações, sem uma refeição ou um tempo de descanso. Como informou a professora Marta: “Às vezes, tem dias que eles estão cansados, né, aí não consegue... Às vezes, é isso... Até dormem,às vezes, dentro da sala!”

A classe multisseriada foi mencionada por uma professora ao falar sobre os desafios de trabalhar na EJA. A organização escolar das classes multisseriadas na EJA ocorre, na maioria das vezes, devido à presença de poucos alunos nos Anos Iniciais. Com isso, as turmas são agrupadas pela proximidade das séries e esse fato coloca-se como um elemento complicador na prática desse docente, que, além de lidar com as diferentes faixas etárias na sala de aula, necessita ministrar conteúdos diferentes no mesmo ambiente.

> Assim, essa mistura de turma, né? Porque, se separar, tem como a gente trabalhar mais e eles também podem aprender mais, não é?(Carmem).

Dessa forma, as classes multisseriadas na EJA é um desafio para a prática docente, pois exigem dos professores um saber pedagógico e uma estrutura específica que permitam que todos aprendam em sala de aula. É necessário, portanto, reconhecer as diferenças que existem nas turmas multisseriadas e refletir sobre a organização dos espaços, tempos e conteúdos. As propostas de classes multisseriadas definem a concepção de educação de uma escola, por isso, o currículo deverá ser formulado em conformidade com as particularidades dos educandos.

A falta de conhecimento do que efetivamente significa a EJA pelas secretarias de Educação foi um indicador encontrado na fala de um professor. Esse aspecto está ligado à falta de assistência das secretarias, como nos relatou o professor Marcos.

> A questão do outro lado, hoje, mudou muito na nossa escola, porque, na verdade, tem que existir um trabalho mais determinante por parte da Secretaria da Educação, mas não estou falando politicamente deste governo, [...] falo de outros governos também. Na verdade, eles não entendem muito o que é Educação de Jovens e Adultos, então eles não dão esse apoio. Então hoje nós estamos com muitos alunos que são adolescentes, alunos que, já que a lei permite a partir de 15 anos, 16 e 17, que não tem muito o perfil da EJA, têm o direito, obviamente de estar na EJA [...] mas não tem esse perfil que aí é um fator complicador. Esse aluno deveria estar fazendo um trabalho paralelo dentro do ensino regular, do que estar dentro da EJA, então isso complica muito mais... É porque não tem o trabalho da rede municipal com o envolvimento da EJA, acho que eles não conhecem muito a filosofia da EJA (Marcos).

O professor Marcos reconheceu o direito dos alunos de estarem na EJA, porém criticou a falta de políticas públicas que atendam aos alunos mais jovens e que frequentam essa modalidade. A proposta que o professor Marcos trouxe em relação à presença dos jovens em turmas de EJA é de buscar um trabalho diferenciado com esses alunos e, para isso, é necessária a reorganização do sistema de ensino. Com isso, ficou evidente que o currículo dessa modalidade de ensino não é organizado para possa atender às particularidades presentes na EJA. Assim como foi mencionada a falta de um currículo específico para a EJA, também foi relatada a falta de material adequado à aprendizagem de jovens e adultos. Indicado como um dos desafios do trabalho docente na EJA, afirmou a professora Jane:

> Assim, o que eu acho que... tipo assim, material... Não tem muito material direto, falta muito material... a falta do material (Jane).

Em um estudo realizado por Pedroso, Macedo e Faúndes (2011) constatou-se que os materiais utilizados na EJA, pelos professores, são os mesmos utilizados no Ensino Médio, etapa final da educação básica. Os autores evidenciaram ainda que o currículo escolar não tem se atentado para as necessidades e os interesses dos educandos da EJA. Além da falta de material específico para a EJA, há outros fatores que não contribuem com o desenvolvimento dos alunos, como nos informou a professora Lourdes:

> É o material, quando eu falo de material, é..., é estrutura da escola pra me atender! Se eu tenho um... Como eu tenho... Sempre tem alunos da 5ª série que ainda não dá conta de ler! Eu acho que, numa escola preparada pra EJA, eu tinha que ter um suporte pra alguém tomar conta daqueles alunos que não dão conta de ler ainda e que eu não tivesse que parar o meu trabalho aqui só pra dar atenção para a leitura deles, seria interessante que funcionasse tudo ao mesmo tempo(Lourdes).

Para essa professora, a organização pedagógica da escola é um aspecto desafiador no trabalho com a EJA no que diz respeito à equipe de apoio escolar. A falta de auxílio de outros profissionais pode comprometer o processo de aprendizagem dos educandos. Como nos relatou Lúcia,a presença de uma equipe pedagógica na escola auxiliaria a sua prática, pois esse apoio seria fundamental no processo dos seus alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem.

O professor é um profissional da educação que executa inúmeras tarefas que compõem o seu fazer docente, além daquelas que se originam da estrutura escolar,como participação em reuniões, eventos acadêmicos, dentre outras. Dele são exigidos conhecimentos específicos e pedagógicos, para os quais, muitas vezes, não há o devido reconhecimento profissional e social. Um desses reconhecimentos, e que se relacionam ao seu profissionalismo,refere-se a uma remuneração digna e que garanta a esses trabalhadores uma melhor condição de vida (GATTI; SIQUERA; ANDRÉ,2011).

O salário foi apontado como um desafiador no trabalho docente na EJA por três professores.A professora Carolina afirmou que o salário, não apenas na EJA, mas em todas as etapas da educação básica, deveria ser melhor.

> Seja o salário... Vou falar do salário. [riso] Eu acho que o professor da EJA, não só de EJA, deveria ganhar mais do que o do ensino regular e do Ensino Fundamental..., deveria ganhar um pouquinho mais (Carolina).

Com base em pesquisas desenvolvidas por Gatti, Siqueira e André (2011), a desvalorização docente realiza-se pelo não reconhecimento do profissional, como, por exemplo, pela baixa remuneração. Melhorias nas condições de trabalho e bons salários contribuem com a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente. Sobre a falta de reconhecimento profissional,doisparticipantes da pesquisa relatou -nos:

> Tudo, desde o salário... É o salário... Ele não é reconhecido, está certo, o professor não é reconhecido também com um profissional ... As pessoas acham que a gente nunca trabalha... Filósofo então, menos ainda, entende? (João).

> Salário![risos] pra ser sincera? [risos]é o salário...ehhh .... eu acho que a valorização do professor ... começa pela valorização do professor....[...] O valor é o mesmo do fundamental ... não tem diferença de salário pra quem trabalha com EJA... e pra quem trabalha com regular[...]Com certeza deveria ser diferenciado (Ângela).

O professor João relatou suas condições do trabalho na EJA:

> Tem que chegar na escola às 5 [17 horas] pra dar aula às 6 [18 horas]. Colocou uma hora a mais!E você não tem um local... Isso aqui que nós estamos aqui dentro é que eu pedi emprestado, mas não tem uma sala pra trabalhar! (João).

A falta de espaço na instituição escolar foi um destaque mencionado pelo professor, e isso pode ser um desafio no trabalho com a EJA. Além de uma carga horária extensa, o espaço limitado ou pouco adequado para o trabalho docente não contribui para um bom desenvolvimento da sua prática pedagógica. Freire (1996, p. 39) afirma que:

> O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversa que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica.

Assim sobre os aspectos positivos de trabalho com a EJA verificou-se que, o processo de aprendizagem dos alunos da EJA, é recompensador para alguns docentes. A identificação com o público de EJA devido às características próprias dessa modalidade de ensino como os interesses e as motivações dos educandos, foram apontados como indicadores, que revelaram que esses aspectos são gratificantes no trabalho com a EJA

Verificou-se que os aspectos desafiadores no trabalho com a EJA, estão dentro da sala de aula. Dentre os quais estão; o currículo que muitas vezes não permite aos professores buscar alternativas melhores de trabalho, a juvenilização que cada vez mais está presente em turmas de EJA, a diversidade geracional presente na sala de aula, o cansaço dos alunos trabalhadores, as classes multisseriadas que reúnem duas turmas em uma mesma sala de aula.

Foi verificado também que a falta de conhecimentos das secretarias de educação em relação ao que se refere à EJA é um desafio para o trabalho docente, em relação a falta de conhecimento dos sistemas de educação do que efetivamente significa esta modalidade de ensino. A falta de material e uma estrutura pouco adequada ao ensino de jovens e adultos foram também apontados como aspectos desafiadores no trabalho do professor com a EJA. Essa realidade condiz com a história de luta desta modalidade de ensino, porém cabe ressaltar que alguns dos docentes, participantes desta pesquisa, reconhecem a EJA como direito de todos os educandos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada[210], assim também como as constantes particularidades desta modalidade, por isso procuram em suas práticas pedagógicas diferentes alternativas de trabalho.

Considerações Finais

Com este estudo ficou evidente que a educação de jovens e adultos ainda é marginalizada pelo sistema de ensino, que visivelmente não demonstra conhecer as especificidades da EJA. Essa realidade condiz com a história de luta desta modalidade de ensino, porém cabe ressaltar que alguns dos docentes, participantes desta pesquisa, reconhecem a EJA como direito de todos os educandos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada, assim também como as constantes particularidades desta modalidade, por isso procuram em suas práticas pedagógicas diferentes alternativas de trabalho. A desvalorização do profissional também foi um dos elementos mencionado pelos nossos participantes. Para eles a profissão docente não é reconhecida, pois as condições de trabalho são inadequadas e o salário não condiz com a carga horária estabelecida.

Referências

ARROYO, Miguel González. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: Seminário Nacional Sobre Formação doEducador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo***.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BONI, V.; QUARESMA, Silvia Jurema Leone. *Aprendendo a Entrevistar: Como Fazer Entrevistas em Ciências Sociais*. Em Tese Florianópolis-SC, v.2, p.68-80,2005. Disponível em www.emtese.ufsc.com.br. Acesso em outubro de 2015.

[210] Como prevê a legislação (LDBEN).

ESTEVES, Manuela; *Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida.* Educação em Foco, Fae-Campus BH- UEMG. Ano 17 - n. 23 - julho2014 - p. 17-44 Disponível em http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/529/344. Acesso em janeiro 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 92 p.

GATTI, Bernadete. Angelina; BARRETTO, Elba. Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 295 p.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

JARDILINO, J.R. L.; ARAÚJO, R.M.B. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2014. (Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos).

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos*: o que revelam as pesquisas? Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 183-210.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA.* 372 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte. 2013

SOARES, Leôncio. *O Educador de Jovens e Adultos em Formação*. In: 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, Rio de Janeiro, p 1-20. 2006. Disponível em http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf Acesso dezembro de 2014.

UFOP

www.simpoed.ufop.br

Realização:

DEEDU Departamento de Educação

UFOP ICHS Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Patrocínio:

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação Universidade Federal de Ouro Preto

CAPES

CNPq

Apoio:

CEAD

NEI

UFOP com a ESCOLA Centro de Formação de Professores

Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação