X SIMPOED

Simpósio de Formação e Profissão Docente

Alteridade, Formação e Condição Docente

V Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva

Realização/Apoio

Caderno de Programação/Resumos Expandidos

ISBN: 9788561514082

Alteridade, Condição e Formação Docente

SIMPOED 24, 25, 26 e 27 de novembro de 2015

Simpósio de Formação e Profissão Docente

Centro de Artes e Convenções da UFOP

Rua: Diogo de Vasconcelos, 328 - Pilar

OURO PRETO – MG

http://www.simpoed.ufop.br

COORDENAÇÃO DO X SIMPOED

Profª. Drª. Keila Deslandes – UFOP

PRESIDÊNCIA DO EVENTO

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva – UFOP

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª. Drª. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva – UFOP

Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo – UFOP

Profª. Drª. Keila Deslandes – UFOP

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva – UFOP

Profª. Drª. Verônica Mendes Pereira – UFOP

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª. Drª. Verônica Mendes Pereira – UFOP

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO

Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo – UFOP

Profª. Drª. Márcia Ambrósio Rodrigues de Rezende – UFOP

COMISSÃO FINANCEIRA

Profª. Drª. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva – UFOP

COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva – UFOP

EQUIPE DE APOIO

Danúsia Natália Monteiro Gomes

Douglas de Araújo Bernardes

Fabiano Alves de Oliveira

Giselle Barbosa Andrade Rodrigues

Leandro de Jesus Leite dos Santos

Lucas Patrício de Souza

Milena Souza Oliveira

Patrick Matheus Rodrigues

Rita de Cássia Souza

Raquel Conceição de Souza

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriene Santos (NEI-UFOP)

Armando Paulo Ferreira Loureiro (UTAD)

Carla Jatobá Ferreira (UFOP)

Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)

Cláudia Andrade (UFOP)

Cláudio Lúcio Mendes (UFOP)

Diego Osmar da Silveira (UEA)

Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP)

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP)

Gabriela Pereira da Cunha Lima (UFOP)

Gerusa Volpe (UFRJ)

Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)

Jacks Richard de Paulo (UFOP)

José Barreto dos Santos (UFJF)

Juliana Cesário Hamdan (UFOP)

Keila Deslandes (UFOP)

Liliane Santos Jorge (UFOP)

Luana Carola dos Santos (UFOP)

Luciana Crivellari Dulci (UFOP)

Marcelle Braga (UFOP)

Marcelo Donizete da Silva (UFOP)

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende (UFOP)

Marlice de Oliveira e Nogueira (UFOP)

Marco Antônio de Melo Franco (UFOP)

Marcus Vinícius Fonseca (UFOP)

Maria Antônia Tavares de Oliveira Endo (UFOP)

Marta Bertin (UFOP)

Mônica Farid Rahme (UFOP)

Odair França de Carvalho (UFOP)
Rosa Maria da Exaltação Coutrim (UFOP)
Rosana Areal de Carvalho (UFOP)
Rubens Luiz Rodrigues (UFJF)
Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOEST-PR)
Sonia Maria Oliveira Reis (UNEB)
Tânia Rossi Garbin (UFOP)
Tereza Sanchez (ESPE)
Verônica Mendes Pereira (UFOP)

Sumário

EIXO 1- A Diversidade, Cultura Digital e Formação Docente.....12

EIXO 2- Alteridade e Avaliação.....199

EIXO 3- Alteridade, Gestão e Escola.....273

EIXO 4- Alteridade, Racismo e Religião na Formação de Professores.....324

EIXO 5- Avanços e Desafios de Pessoas com Transt. Globais e Outras Nec. Especiais.....335

EIXO 6- Creche, Educação Infantil, I Segmento do Ensino Fundamental.....381

EIXO 7- Educação de Jovens e Adultos.....538

EIXO 8- Educação em espaço não escolar.....684

EIXO 9- Formação de Professores e Direitos Humanos.....749

EIXO 10- Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Relações Étnico-Raciais.....913

EIXO 11- Gênero, Diferença e Escola.....1.042

EIXO 12- Políticas de Formação e Condição Docente.....1.163

EIXO 13- Recursos Didáticos e Direitos Humanos.....1.495

O X SIMPOED NÃO SE RESPONSABILIZA POR QUESTÕES DE CONTEÚDO, REDAÇÃO, ORTOGRAFIA E NORMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS PUBLICADOS NESTE CADERNO. O CONTEÚDO É DE RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES.

APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Formação e Profissão Docente – SIMPOED – é um evento científico, de caráter internacional, realizado desde 2003 por iniciativa do De- partamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP). Atualmente, o SIMPOED é organizado e realizado pelo DEEDU e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP), que compreende o Curso de Mestrado. O evento articula ensino, pesquisa e extensão. Reune profissionais da educação básica, do ensino superior e da sociedade civil. O SIMPOED tem como objetivo socializar e discutir trabalhos produzidos no campo educacional, com especial destaque para as temáticas de formação de professores, profissiona- lização e trabalho docente. O Simpósio é composto de conferências, mesas-re- dondas, apresentação de trabalhos científicos (comunicação, pôster e relatos de experiências), minicursos, oficinas e atividades culturais com artistas locais. O SIMPOED completa, em sua 10a Edição, onze anos de existência. Será realizado nos dias 24, 25, 26 e 27 de novembro do corrente ano, no Centro de Convenções da UFOP em Ouro Preto e tem como tema geral Alteridade, Formação e Condi- ção Docente. Nessa edição, mais uma vez, o SIMPOED articulará atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação com o Centro de Investigação VENDI-MIA – experiência associativa da Red Del Doctorado Ciencias de La Educación de RUDECOLOMBIA (Colombia), e compartilhará sua programação com o V Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI/UFOP).

TEMÁTICAS

A Diversidade, Cultura Digital e Formação Docente Formação de Professores e Direitos Humanos Políticas de Formação e Condição Docente Alteridade e Avaliação Gênero, Diferença e Escola

Avanços e Desafios de Pessoas com Transtornos Globais e Outras Necessidades Especiais

Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Relações Étnico-Raciais Creche, Educação Infantil, I Segmento do Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

Alteridade, Gestão e Escola

Recursos Didáticos e Direitos Humanos Medicalização na Educação

Educação em Espaços não Escolares

Alteridade, Racismo e Religião na Formação de Professores

MINICURSOS E OFICINAS

Os jogos, a interdisciplinaridade e a prática educativa no ensino das humanidades

O letramento crítico no ensino de língua inglesa: propondo atividades embasadas para a escola regular

O direito à educação de jovens e adultos e os sujeitos desse direito

Educomunicação: recursos didáticos ao trabalho docente

A geometria do TANGRAM na sala de aula da EJA

Recursos tecnológicos auxiliares à aprendizagem colaborativa

Agrafia Escrita: o SignHritinge outros sistemas com possibilidades de escrita para as línguas de sinais

Prezi: criando apresentações dinâmicas para sala de aula

Construção da identidade latino-americana: constribuições no letramento crítico e do ensino intercultural

Desafiando modelos: reconstruindo o lugar social das diferenças a partir dos contos clássicos na educação infantil

Escola e diversidade sexual

O uso de literatura para a promoção de letramento literário e crítico no ensino de inglês

O corpo brincante, as brincadeiras, as histórias infantis e o uso do portifólio como

processo avaliativo

O uso do cinema como recurso pedagógico: da operação “tapa-buracos” ao despertar do desejo de falar inglês

O exercício da alteridade na formação de professores no campo científico – introdução a produção e pesquisa científica

3. PROGRAMAÇÃO X SIMPOED

24-11-2015
08h30 - Credenciamento
Centro de Artes e Convenções da UFOP
Rua: Diogo de Vasconcelos, 328 - Pilar
OURO PRETO – MG

10h às 12h - Oficinas e minicursos simultâneos 14h às 16h - Oficinas e minicursos simultâneos
18h às 18h30 - Abertura oficial do evento: Mesa de Autoridades
18h30 às 19h - Homenagem a Profa. Eliene Geralda dos Santos Almeida - Diretora da Escola Municipal Bento Rodrigues
19h às 19h30 - Apresentação musical do Rapper Russo
19h30 às 20h40 - MESA: Alteridade, formação e condição docente Participantes:
Macaé Evaristo (SEE/MG) César Nunes (UNICAMP/Brasil)
Marcelo Donizete (UFOP/Brasil, debatedor)

20h40 às 22h - Coquetel

25-11-2015
08h às 10h - Comunicação Oral
10h às 12h - MESA: Diversidade, cultura digital e formação docente Participantes:
Richard Miskolci (UFSCar/Brasil) Ana Elisa Novais (IFMG/Brasil)
Márcia Ambrósio (UFOP/Brasil, debatedora) 14h às 15h30 - Comunicação Oral
14h às 15h30 - Pôster 15h30 às 16h - Café musical
16h às 18h - MESA: Sujeitos da Creche, da Educação Infantil, do Primeiro Segmento

do Ensino Fundamental e EJA
Participantes:

Verônica Mendes Pereira (UFOP/Brasil) Maria Clemência de Fátima Silva (RMBH)
Fernanda Aparecida O. R. Silva (UFOP, Brasil, debatedora)
26-11-2015

08h às 10h - Comunicação Oral
08h às 10h - Relatos de Experiências 10h às 10h30 - Café musical
10h30 às 12h30 - Conferência: Políticas Educativas e de Formação na América Latina e Caribe
Participantes:

Justo Cuño (Universidad Pablo de Olavid Sev.Espanha)

Diana Soto Arango (Universidad Pedagógica UPTC-Colômbia)

José Pascoal Mora Garcia (Universidad Nacional de Tachira-Venezuela) José Rubens de Lima Jardilino (UFOP/Brasil, debatedor)

14h às 16h - Comunicação Oral 16h às 16h30 - Café musical
16h30 às 18h - Relatos de Experiências
18h às 19h30 - Lançamento de livros e homenagem à Dona Hebe Rola

27-11-2015
08h30 às 10h - MESA: Educação e Diversidade - Escola do Campo, Quilombolas e Indígenas

Participantes:
Célia Xakriabá (SEE/MG)
Lúcia Helena Alvarez Leite (FAE/UFMG) Adilson Pereira dos Santos (NEABI/UFOP)

Verônica Mendes Pereira (UFOP/Brasil, coordenadora)

10h às 10h30 - Café musical

10h30 às 12h30 - MESA: Gênero e Educação

Participantes:

Anderson Ferrari (UFJF/Brasil) Cláudia Mayorga (UFMG/Brasil)

Marco Antônio Torres (UFOP/Brasil, coordenador)

14h às 16h - MESA: Formação de professores e direitos humanos

Participantes:

Roger Raupp Rios (Uninter) Alexandre Bortolini (SECADI-MEC)

Keila Deslandes (UFOP/Brasil, coordenadora)

16h às 16h30 - Café musical 16h30 às 18h – Encerramento

V Encontro do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI/UFOP)

A Universidade Federal de Ouro Preto há vários anos vem buscando implantar sua Política de Educação Inclusiva, com foco nas pessoas com deficiências. A Instituição parte da premissa de que as condições para a inclusão requerem a superação de preconceitos, dos estereótipos e estigmas, assim como a promoção do princípio da diversidade humana e do respeito às diferenças. Neste sentido, a UFOP tem procurado garantir não só o acesso, mas também a permanência de pessoas com deficiência na Instituição.

No ano 2005, foi criado o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) pelos Conselhos Universitário e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O NEI é um órgão da PROGRAD que tem como principal objetivo garantir a equiparação das condições para a disputa ao acesso e a permanência do estudante no ensino superior até a conclusão de curso, conforme determina a Portaria do MEC nº 3.284 de 2003.

Há quatro anos, o NEI realiza o encontro de recepção aos calouros com necessidades educacionais especiais, integrando veteranos e egressos em atividades de informação e suporte. Desde 2013, o NEI vem se somar ao DEEDU e neste ano realiza o V Encontro em conjunto com o X SIMPOED.

25/11/2015

16h às 18h
Roda de conversa: Práticas Pedagógicas para a Inclusão: debate para a Licenciatura e Bacharelado

Participantes

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ/Brasil) Representantes do NEI

26/11/2015

10:30 às 12:30 Mesa: Diversidade e formação: acessibilidade, a inclusão na educação

Participantes

Paulo Ernesto Antonelli (UFOP/Brasil) Giselli Mara da Silva (UFMG/Brasil) Marcela Corrêa Tinti (UNESP/Brasil) Adriene Santanna (NEI-UFOP/Brasil)

EIXO 1- A Diversidade, Cultura Digital e Formação Docente.

A CULTURA DIGITAL NA SOCIEDADE EM REDE E OS NOVOS DESAFIOS DO PROFESSOR

Aparecida Dias de Oliveira Torres – UAB Portugal[1]

apdot02@yahoo.com.br

Resumo:

O presente estudo aborda uma breve revisão de literatura acerca do conhecimento na sociedade em rede e formação profissional, visto que a internet tem se tornado o meio mais utilizado para disseminação do conhecimento, porém ainda há que se ater aos termos de uso que nem sempre são respeitados. O objetivo deste trabalho é selecionar autores que tratam o tema em questão para um possível confronto de ideias e posteriormente análise da situação atual quanto à formação dos professores tanto inicial quanto continuada em relação à tecnologia digital e o uso das mídias digitais. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise das ideias dos pesquisadores selecionados. Os resultados revelam que apesar de ser um tema amplamente discutido, ainda há uma expressiva necessidade de aperfeiçoamento do professor no desenvolvimento de habilidades digitais para se trabalhar numa sociedade em rede.

Palavras chave: Conhecimento; Cultura Digital; Professor; Sociedade em Rede.

Introdução

O conhecimento tem modificado as ações da humanidade desde a descoberta do fogo e da escrita. A história se faz com a andaimagem do conhecimento. Sempre apoiando em conhecimentos anteriores é possível aperfeiçoar tecnologias existentes ou desenvolver novas. A forma de disseminação

[1] Mestranda em Pedagogia do e-Learning pela Universidade Aberta de Portugal. Mpel 8 - 2014/2016.

do conhecimento também é influenciada pelas mudanças ocorridas ao longo da história. O advento da prensa tornou possível que um número maior de pessoas pudesse ter acesso a informações que até então só podiam ser reproduzidas manualmente e atingiam o mínimo de leitores. A história nos trouxe inventos que modificou o modo de viver das pessoas. E é isso mesmo. O conhecimento é um *continuum*.

Vivemos numa sociedade em rede onde o conhecimento está também sendo veiculado na perspectiva de muitos para muitos. A revolução digital conectada e a evolução da web2. 0 possibilitou o estreitamento e a cobertura da rede interconectada. O longe ficou perto com apenas um clique. As informações partilhadas navegam em grande velocidade. É possível encontrar todo tipo de informações em inúmeros sítios diferentes. As mudanças globais de base tecnológica trazem novos modos de pensar e agir. O comportamento humano está determinado pelos novos modelos digitais interconectados. Neste cenário surgem novas ferramentas de trabalho, de interação social e de aperfeiçoamento pessoal e profissional. O conhecimento passa a ser construído nas interações e o usuário da web deixa de ser apenas consumidor de informações para ser também produtor de inúmeros materiais que são lidos e utilizados por diferentes pessoas.

Não é possível negar que ambientes digitais e utilização de ferramentas interativas fazem parte da vida de grande maioria de sujeitos que estão nas escolas. Não se pode negar também que a nova geração que é o público estudantil se sente mais atraída por novas tecnologias do que pelas tradicionais aulas. Contudo é imprescindível que professores e gestores escolares estejam preparados para atuarem nesse novo cenário tecnológico, conforme nos aponta os Relatórios *Horizon* de tecnologia.

Nesta extensa rede, com tanta informação sendo veiculada, é que se coloca em questão a qualidade das informações, o que é considerado conhecimento na sociedade em rede, qual é o papel do professor diante dos desafios da nova realidade e como a sociedade pode se beneficiar da rede de conhecimentos.

Metodologia usada nos estudos

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica. Primeiramente foi preciso a escolha do tema e uma pesquisa na internet, especificamente, no *Google*, utilizando as palavras chave: conhecimento, sociedade em rede, ciberespaço, habilidades digitais. Em seguida foi necessário fazer uma seleção de materiais, uma vez que muitos resultados não direcionavam ao tema desejado para a realização deste estudo. Foram, então, selecionados apenas os materiais publicados e reconhecidos como contribuições científicas, além de procurar por autores que defendem a ética na sociedade em rede. Buscou-se posteriormente aqueles que focam globalização, formação social, conhecimento e as habilidades digitais dos alunos, do professor ou de ambos. Nesse sentido houve escolha criteriosa do material a ser estudado e analisado no contexto do tema aqui exposto.

Discussão do tema e resultados

Moacir Gadotti (2005) baseando em Herbert McLuhan nos diz que "o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço. O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre" (2005, p.44). O autor esclarece que aprendemos a todo o momento e que as oportunidades são múltiplas. Essa busca por informações e conhecimentos vai além da reciclagem individual, ou da atualização dos conhecimentos. Percebe-se, assim, que é a própria necessidade humana de se inserir na rede de informações que o leva a interagir com o mundo. O conhecimento na era digital passa a ser, desafio para o professor e para o sistema de ensino em geral: "ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância." (GADOTTI 2005, p.).

Gadotti (2005:45) diz ainda que "o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.” É nesse sentido que o autor afirma que o professor torna-se um “aprendiz permanente”.

Levy (1999, p. 157) nos fala sobre uma “mutação contemporânea do saber”. Segundo o autor, “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estarão absoletas no fim de sua carreira profissional.” É nesse sentido que o autor esclarece o conhecimento não para de crescer e é por isso que enquanto profissionais, é preciso estar sempre apto a aprender. Para Levy, o ciberespaço é o suporte das tecnologias que modificam as estruturas cognitivas humanas, são tecnologias intelectuais ligadas ao pensamento, raciocínio, imaginação, percepção e memória. O autor diz ainda que são expressos na web “as ideias, desejos, saberes,...” e que por trás dessas ideias convertidas em hipertextos, encontram-se fervilhando as múltiplas relações humanas. E nesse sentido, o autor defende que “no ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente. Ele se torna ainda mais visível – e mesmo tangível em tempo real – por exprimir uma população.” (LEVY, 1999, p. 162). Esse mesmo autor explica que as páginas da web tem uma autoria. Percebe-se aqui a importância e necessidade de reconhecer a origem das informações e dar créditos aos autores.

Rheingold (2012) apresenta em seu livro Netsmart, algumas considerações muito válidas para o uso das internet e, principalmente o relacionamento e a patilha de informações em rede. Segundo esse autor é muito importante para nós, aprender a viver conscientemente na cibercultura. É necessário aprimorar nossas habilidades para criar e consumir mídia digital. “O uso consciente da mídia digital não acontece automaticamente.” *(tradução nossa).* Rheingold afirma que é função das instituições educacionais ensinar o letramento digital. Para ele, podemos nos beneficiar com a adoção de algumas regras de uso consciente das mídias digitais. É preciso alfabetizar-se nas habilidades e competências sociais para usar a grande rede de forma colaborativa. Pra tal alfabetização digital, Rheingold apresenta cinco letramentos que podem mudar (para melhor) a sociedade em rede. São eles: “atenção, participação, colaboração, a crítica ao consumo de informação (‘detecção porcaria’), consciência em rede.” (*tradução nossa*) Segundo o autor, estamos

vivendo uma situação antes das regras serem criadas em um mundo que mudou em nós muitas de nossas atitudes, e, por isso, precisamos lidar com tais mudanças de forma saudável. Logo, para o bem estar comum, é preciso aprender. Todas as corporações necessitam cada vez mais de know-how.

Acerca da rede de comunicação digital, o autor Castells e Cardoso (2005, p.18) compara-as à "coluna vertebral da sociedade em rede". Porém, adverte-nos sobre as diferenças na manifestação dessa sociedade de acordo com cada cultura e é essa cultura que vai determinar a "trajetória histórica de cada sociedade", são as diferenças que determinam a organização humana de uma dada comunidade. E é por esta razão que mesmo sendo global, esta rede não atinge todas as sociedades. Para esclarecer tal situação, Castells e Cardoso (2005, p. 18) dizem que "... as redes são selectivas de acordo com os seus programas específicos, (...) a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De facto, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes.".

Entende-se que, sendo própria de cada sociedade, a transformação midiática e digital pela qual o mundo passa, a manifestação da sociedade em rede revela também a sociabilidade. Castells & Cardoso (2005, p.23) afirma que a interação face a face não está desaparecendo, nem mesmo o isolamento das pessoas diante de máquinas. Ao contrário, percebe-se uma maior interação entre os utilizadores da internet. Essas pessoas se mostram mais sociáveis tecendo uma grande rede de relacionamentos e contatos sociais revelando-se politicamente ativos na rede.

Castells & Cardoso (2005, p.326) defende ainda "A Internet como uma Importante Fonte de Informação". Segundo o autor, diversas pesquisas têm revelado que a internet tem se tornado o maior meio de comunicação e onde as pessoas conseguem maior número de informações e que o comportamento humano tem mudado ao longo dos anos, no que se refere à busca de informações.

Desta forma, a internet deixou de ser utilizada apenas para entretenimento, passando a fazer parte da rotina diária e profissional das pessoas. E é por isso, que o autor chama a atenção para a credibilidade da informação. Nesse sentido é preciso "avaliar o nível de credibilidade atribuído à informação encontrada." (CASTELLS & CARDOSO, 2005, p. 328).

Para Goulão (2011, p.74) o meio mais eficaz de transmissão de informação é a internet. Esta apresenta a possibilidade de constante atualização das informações e principalmente de forma imediata. Essa característica vem somar à necessidade de gerir, cada vez mais, o tempo em nossas vidas. Alunos conectados estão mais atualizados e autônomos na aprendizagem. A autora defende que a rede de informação alargou os horizontes atingindo zonas mais distantes geograficamente e diferentes realidades sociais sendo de grande importância na globalização da sociedade, pois levam informações a grande maioria das pessoas, porém, adverte a autora que "se não existirem, por parte das pessoas e dos sistemas organizados, estratégias e competências para gerir estas *doses* de informação esta poder-se-á tornar desvantajosa e inconveniente. A formação não pode basear-se na simples transmissão da informação, mas sim na potenciação de competências como o pensamento crítico, a gestão do conhecimento, o aprender a aprender, entre outras". (GOULÃO 2011, p.75).

Mais uma vez, está presente a preocupação com as habilidades no uso das informações. "Para tal são necessárias estratégias formativas baseadas em processos educativos inovadores que permitam o desenrolar de processos de aprendizagem eficazes." (GOULÃO, 2011, p.76). Assim a internet deixa de ser um ponto distante conectado, um sítio desconhecido para ser um repositório de informações acessíveis e com fronteiras mais curtas. "O recurso às tecnologias da informação e da comunicação proporcionam uma macrobiblioteca com uma diversidade de assuntos e formatos em junção com um dinamismo e interactividade na selecção e recuperação da informação." Essa interação entre aluno e conhecimento revela o acesso democrático no uso da internet e a flexibilidade de tempo na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, segundo Goulão (2011), "A escola é espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania." A autora considera ainda as peculiaridades refletidas no currículo escolar.

Miranda, Morais, Alves & Dias (2011) explicam que as mudanças tecnológicas estão estreitamente ligadas às interações sociais e na "construção da aprendizagem e do conhecimento". Segundo os autores, neste cenário globalizado, a noção de redes

implica novas formas de pensar, uma vez que as comunidades vivem em “espaços digitais emergentes”.

É possível perceber a constante interação dos alunos, tanto como consumidor como produtor de informações. Nesse sentido, Miranda, Morais, Alves & Dias (2011, p.214) esclarecem que “A Web 2.0, enquanto rede de autor e produção individual, colectiva e colaborativa, trouxe aos alunos novas formas e possibilidades de criação de conteúdos e de utilização desses mesmos conteúdos, nomeadamente, como *podcasts*, blogues, *bookmarks* sociais, redes sociais, actividades em mundos virtuais e *wikis*.” Uma vez que o uso dessas ferramentas permitem o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

Levy (1999, p. 94) lembra que o ciberespaço oferece a importante função de upload e download de arquivos que compartilhados resultam em um banco de dados importante. A prática de download não faz com que o arquivo desapareça do banco de dados, mas sim multiplique a cada cópia. Torna-se necessário ter consciência do uso do material acedido e copiado, seja remixado ou não. A origem, a autoria, a forma de licenciamento. Construir um banco de dados tanto *off-line* como *online* requer habilidades digitais e éticas no uso das informações que estão sendo veiculadas.

De acordo com Silva (2014), é preciso estar atentos ao tipo de licenciamento dos materiais disponibilizados na rede. O direito de reprodução deve estar expresso na licença CC. Os REA tem se tornado muito útil na construção do conhecimento, além de se tornar mais acessível, atendendo a todos com baixo custo. A autora chama a atenção para o fato de que “nem todo conteúdo educacional disponibilizado na rede é um REA. De acordo com a definição de REA adotada pela UNESCO, o recurso educacional precisa possuir uma licença de utilização que permita ao usuário certas praticas de uso sem o infringimento dos direitos autorais, como a copia, o compartilhamento, a modificação e a sua distribuição, dependendo do tipo de licença escolhida pelo autor desse recurso”. (SILVA, 2013, p.07).

Para Baudrillard (1991) o virtual é entendido como irreal, como objeto que despe da característica de concreto para ser apenas símbolo e consumido enquanto símbolo das relações, seu significado torna-se antissocial e a internet passa a ser um ponto

negativo na interatividade e apenas representa o consumismo na globalização mundial.

Moreira e Kramer (2007) discutem alguns pontos e visões diferentes no uso das tecnologias e chamam a atenção para o perigo da magia e do fetiche que envolve as novas tecnologias e o mau uso desses na sala de aula e esclarecem que a qualidade da educação vai além do uso de novos recursos. É preciso utilizá-los com ética e acompanhados de visão crítica.

O conhecimento na sociedade em rede oportuniza o sujeito à aprendizagem fora dos contextos escolares, isso não exima o professor e a escola de suas funções. O aluno tem o direito a sua formação integral. O modo de agir na rede de conhecimentos é altamente cheio de armadilhas. Cada um é receptor e produtor de informações, por isso mesmo é preciso saber o que se faz, como se faz e o que pode ser feito na rede. É por isso que o papel do professor é tão relevante, uma vez que inserir o aluno no meio digital não é apenar dar-lhe um computador conectato à internet. "... é necessário que a escola e o professor, a professora, façam uma seleção crítica da informação, pois há muito lixo e propaganda enganosa sendo veiculados. Não faltam, também na era da informação, encantadores da palavra para tirar algum proveito, seja econômico, seja religioso, seja ideológico. (GADOTTI, 2005, p. 45)

Conclusões

O estudo revelou que tanto professores como alunos, necessitam desenvolver habilidades pra o uso correto de objetos na mídia e que há uma grande preocupação com a formação cidadã de todos os utilizadores da internet, principalmente quanto ao acesso do conhecimento em rede. A maior preocupação apontada é a formação integral do ser humano e a importância da escola, enquanto instituição formadora de pessoas. Para tanto percebe-se a necessidade do desenvolvimento das habilidades digitais e midiáticas em relação à alfabetização tecnológica tanto dos alunos quanto dos professores. E para que isso aconteça os professores devem estar em constante formação, uma vez que a formação inicial é apenas o começo da carreira

enquanto profissional. Percebe-se o ciberespaço como o ambiente onde cabe tudo, onde todos podem se encontrar, onde as informações estão mais próximas e em uma velocidade maior de trânsito. Sendo assim, o ambiente mais procurado e mais utilizado na busca do conhecimento.

A educação de qualidade se faz com pessoas, qualificação profissional e instrumentos eficazes, caso contrário torna-se apenas um show de transposição de um método tradicional para o tecnológico e fortalecimento do consumo acrítico.

Referências bibliográficas

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e Simulações*. Relógio D'água. Lisboa: 1991.

CARVALHO, A. A.A. *(org.)*. *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Ministério da Educação DGIDC. Portugal. 2008. Disponível em <http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf> Acessado em 28 de maio de 2015.

CASTELLS, M. e CARDOSO, G. (org.) *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política.* São Paulo: Imprensa Nacional. Casa da Moeda. 2006. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-do_conhecimento_a_acao_politica.pdf >. Acessado em 10 de jan. de 2015.

GADOTTI, M. (2005) *Informação, Conhecimento e Sociedade em rede: que potencialidades*. Sociedade & Conhecimento. São Paulo: Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 43-57. Disponível em: < http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf > Acessado em: 06 de abril de 2015.

GOULÃO, M. F. (2011) Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? in educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas. Lisboa. p. 211-230. ISBN: 978 -989-20-2329-8. UaB. PT. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/18.Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>. Acessado em 05 de abr. de 2015.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34 Ltda. 1999

MIRANDA, L. MORAIS, C. ALVES, P. & DIAS, P. Redes Rociais na Aprendizagem. In Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas. Lisboa. p. 211-230. ISBN: 978 -989-20-2329-8. Disponível em: < https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4687/3/EBook_edesSociaisAprendizagem.pdf.> Acessado em: 05 de abr. de 2015.

RHEINGOLD, H. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online***.** The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England... E-book. 23 de jan. 2015.

SANTOS, A. I. *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: [livro eletrônico]: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. [tradução DB Comunicação]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/8/rea-andreia-inamorato.pdf.> Acessado em: 18 de nov.de 2014.

Moreira, A.F. B & Kramer, S. *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf. > Acessado em 01/08/2015

LABORATÓRIO MULTIUSUÁRIO DO CIPHARMA: IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES

Carmen Aparecida de Paula[2]; Patricia Capelari de Oliveira[3]

Resumo

Nesta investigação teve-se o objetivo de discutir a respeito das contribuições da utilização do laboratório de caráter multiusuário, o qual tem proporcionado o desenvolvimento de diferentes metodologias aplicadas, principalmente, às Ciências Farmacêuticas. A pesquisa na área em questão, por meio do laboratório

[2] Profa. Dra. Carmen Aparecida de Paula / Departamento de Análises Clínicas / Escola de Farmácia / UFOP.
[3] Técnica do Laboratório Multiusuário / CiPharma / Escola de Farmácia / UFOP.
Apoio Financeiro: UFOP, FAPEMIG, CNPq e FINEP.

multiusuário, tem contribuído para consolidar novas metodologias e aprimorar a prática pedagógica dos docentes envolvidos sob a perspectiva de uma formação continuada. O laboratório tem ocasionado reflexos positivos para o processo de ensino aos pós-graduandos das diferentes áreas do conhecimento. Para o levantamento de dados e promovermos nossas reflexões, realizamos um diagnóstico sobre a utilização do laboratório para a formação de profissionais em nível de pós-graduação. Os dados da pesquisa demonstram que no interstício de 2013 a 2015, o laboratório atendeu em média 60 alunos, incluindo, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Os resultados indicam o quanto é importante e produtivo para o ensino e aprendizagem o suporte dado pelo laboratório em termos de possibilitar ao aluno experienciar diferentes metodologias científicas. Por fim, as ações desenvolvidas no laboratório têm possibilitado aos alunos e à instituição o desenvolvimento de diferentes projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação, ligados ao ensino farmacêutico e a outras áreas do conhecimento. Isso tem ocasionado reflexos positivos na formação de profissionais mais preparados tanto para as atividades ligadas ao mercado de trabalho quanto na formação de professores em nível de graduação e pós-graduação.

Palavras-Chave: Laboratório Multiusuário; Ciências Farmacêuticas; Formação de Professores.

Introdução

Nos últimos anos, a sociedade em geral tem presenciado inúmeras transformações ocasionadas pelo advento das novas tecnologias. Nesse sentido, surgem novas demandas em relação ao processo de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento.

Em face desse contexto de transformações e mudanças, emerge uma nova realidade no meio educacional, por exemplo, a implementação de laboratórios de pesquisa no âmbito das instituições de ensino superior, o que tem contribuído para a ampliação do saber em várias áreas do conhecimento.

Diante das considerações anteriores, foram potencializadas algumas ações para criação do Laboratório Multiusuário do programa de Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas (CiPharma) da UFOP. Esse laboratório possui equipamentos analíticos de alta tecnologia, responsáveis pela caracterização qualitativa e quantitativa de compostos químicos. Esses equipamentos são ferramentas importantes para o ensino e a pesquisa na área das Ciências Farmacêuticas, como também em outras áreas do conhecimento.

O referido laboratório conta com uma Comissão permanente e com uma técnica de nível superior para realizar a sua gestão e supervisionar a operacionalização dos equipamentos, como também a propagação de conhecimentos aos usuários. Rotineiramente os equipamentos são utilizados por docentes e discentes do programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, em Ciências Biológicas (mestrado e doutorado) e Nanotecnologia Farmacêutica da UFOP, conforme estabelecido no Regimento Interno do Laboratório Multiusuário. Os usuários realizam análises qualitativas e quantitativas de substâncias químicas de origem vegetal, biológica e, ainda, de fármacos e drogas sintéticas e semissintéticas, envolvendo as áreas da Farmacologia, Fitoquímica, Imunoparasitologia, Tecnologia Farmacêutica e Nanotecnologia Farmacêutica.

O laboratório enquanto um espaço multidisciplinar e articulador de um movimento entre aspectos teóricos e práticos têm potencializado as pesquisas, ocasionando reflexos positivos em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão (SALVUCCI & PERES, 2006).

Mediantes as proposições elencadas, buscou-se nesta investigação discutir a respeito das contribuições da implementação do laboratório de caráter multiusuário do CiPharma/UFOP.

Metodologia

Para construção e análise de dados, nos baseamos nos preceitos da metodologia quantitativa/qualitativa. Para tal, as informações foram retiradas dos registros analógicos e digitais que tratam do processo de utilização do laboratório,

bem como dos pesquisadores que frequentaram as dependências do laboratório para utilização de seus equipamentos, além das pesquisas realizadas em diferentes áreas no período de 2013 a 2015.

Com o intuito de nortear a investigação, propusemos a seguinte questão: Quais são as contribuições do laboratório de caráter multiusuário para a pesquisa e formação em nível de pós-graduação?

Mediante a coleta de informações, serão confeccionados gráficos com o intuito de melhor embasar nossas reflexões.

Resultados e Discussão

O diagnóstico das variáveis identificadas em função da temática do trabalho corroborou para as reflexões e a indicação da importância e relevância de laboratórios de caráter multiusuário em cursos de formação pós-graduada.

Mediante as considerações anteriores, os resultados mostram que durante o ano de 2013, 2014 e 2015 foram realizadas 2.118, 832 e 1614 análise no equipamento Waters CLAE-DAD, respectivamente, totalizando 4.564 procedimentos. O sistema Waters CLAE-FLU-UV foi utilizado por graduandos e pós-graduandos para a realização de 5.190, 12.403 e 3.519 análises durante os anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente, totalizando 21.112 amostras analisadas. Em relação ao sistema de avaliação do Potencial Zeta, 180, 6.687 e 4.050 amostras foram analisadas durante os anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente, 10. 917 amostragens. Por outro, lado os sistemas Shimadzu CLAE-DAD semi-preparativo, FFCFA e GPC tiveram uma baixa demanda por parte dos usuários. Essa baixa demanda, provavelmente, está relacionada com as metodologias e com os projetos que foram desenvolvidos e que encontram em andamento durante o período de 2013 a 2015 (Figura 1).

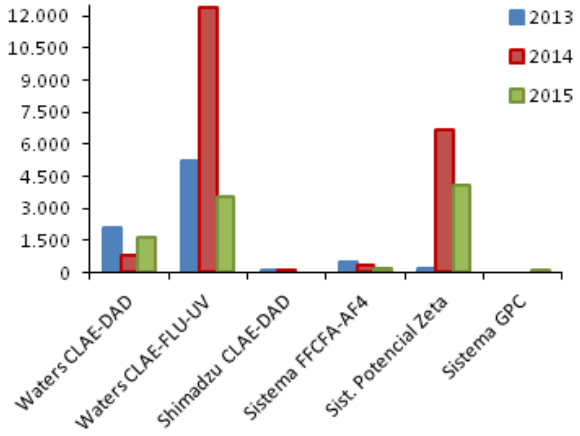


Figura 1- Quantidade de amostras analisadas por equipamento e por ano. No período de 2013 a 2015 análises qualitativas e quantitativas de diferentes amostras foram realizadas nos equipamentos alocados no laboratório multiusuário do CiPharma.

Fonte: (Relatório de Atividades, 2015).

Outro aspecto importante refere-se ao uso dos equipamentos instalados no laboratório multiusuário do CiPharma (Figura 2). Os resultados expressam a percentagem de dissertações e teses concluídas, como também as dissertações, teses e pós-doutorado que estão em andamento. De um total de 22 produções científicas concluídas, destacam-se 17 dissertações e 5 teses, valores que representam 30,36% e 8,93%, respectivamente.

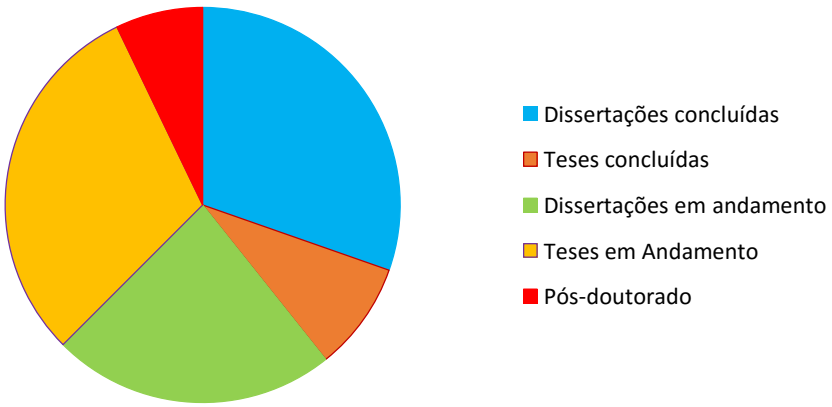


Figura 2- Produtos resultantes do uso dos equipamentos do Laboratório Multiusuário.

Fonte: (Relatório de Atividades, 2015).

Nota-se também uma alta percentagem de dissertações e teses em andamento. Também se constatou que o somatório do número de dissertações concluídas e em andamento é maior do que soma de teses concluídas e em andamento. Isso pode ser devido ao fato do curso de doutorado em Ciências Farmacênticas ter iniciado em 2012, sete anos mais tarde do que o curso de mestrado. Além desse aspecto, a crescente demanda pela formação de professores em nível de pós-graduação pode ter contribuído para esse aumento significativo de teses em andamento, com vistas a atender as instituições de ensino superior.

Conclusões

Conclui-se que o laboratório multiusuário tem contribuído tanto para o crescimento das pesquisas relacionadas à saúde quanto para a formação de diferentes profissionais, o que tem contribuído de forma significativa para disponibilização de profissionais melhor qualificados para o mercado de trabalho em nível de pós-graduação, seja nas atividades relacionadas à indústria e laboratórios, seja na formação de professores para o ensino superior, dentre outros.

Percebe-se que o laboratório tem proporcionado reflexos positivos para o processo de ensino e aprendizagem, visto que novas metodologias emergem das práticas experienciadas com a manipulação de plantas, por exemplo, e apontando novas metodologias a serem disponibilizadas para os diversos campos do saber.

Por fim, consideramos que essa experiência representou um momento singular em disponibilizar as potencialidades de um laboratório em ocasionar reflexos positivos para o ensino, pesquisa e extensão.

Referências

RELATÓRIO DE ATIVIDADES. Laboratório Multiusuário/CiPharma. 2015.

SALVUCCI, M.; PERES, M. R. Laboratório de ensino da faculdade de educação: iniciando o processo de implantação. Revista Teoria e Prática da Educação, v.9, n.1, p.127-135, jan./abr. 2006.

O DESAFIO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES EM TEMPOS DE NATIVOS DIGITAIS

Estela da Silva Leonardo[4]

Resumo:

O papel do professor tem passado por diversas transformações na contemporaneidade. Em tempos de nativos digitais, a prática de leitura literária tem perdido espaço na sala de aula, e o ritmo da educação não tem acompanhado o perfil do aluno. Como consequência, diagnosticamos alunos com dificuldades em diferentes aspectos, como deficiência na leitura e interpretação de textos, dificuldade na expressão escrita e oral, falta de assimilação da norma linguística e, principalmente a não aquisição do hábito da leitura. Assim, este trabalho objetiva ampliar a discussão sobre a necessária formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura, considerando as características dos alunos atuais, indivíduos multitarefas. Para isso, pensando a formação docente, no que concerne a utilização e incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como instrumentos de ensino. Concluímos, até o presente momento, que há a necessidade premente de implantar e implementar novas metodologias de Ensino, considerando as características dos nativos digitais, e acreditamos na incorporação das TICs enquanto instrumentos da prática didática para reforçar o ensino de leitura de textos literários. Do mesmo modo, acreditamos que para conseguir formar

[4] Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Letras. Departamento de Letras. e-mails: estela.leonardo@ufv.br.

sujeitos críticos e leitores em potencial e defender o contato com a literatura por diferentes meios, garantindo que essa relação seja prazerosa e instigante para esse aluno, é necessária uma metodologia diferente, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem da Literatura não fique apenas no espaço escolar. Assim, o papel do professor nesse processo é indispensável para atribuir valor pedagógico às tecnologias e torná-las geradoras de situações de aprendizagem.

Palavras-chave: prática de leitura; leitor; nativos digitais; ensino.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estrutura-se a partir das indagações sobre o perfil do aluno, a valorização da sua formação literária, e a formação docente para o ensino da leitura literária, esta pensada enquanto uma atividade social. Acreditamos que a vivência e o contato com os textos literários desde o início da vida escolar, podem contribuir para que a leitura seja uma prática social e habitual dos alunos. Para isso, a investigação pauta-se na vertente de considerar os recursos tecnológicos como instrumentos de ensino e compatíveis com as características dos estudantes atuais, denominados aqui como nativos digitais, ou seja, “são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.”(PRENSKY, 2001, p. 1). Além disso, compreendemos que o papel do professor é indispensável, pois é ele que irá atribuir valor pedagógico aos diversos recursos tecnológicos.

A forma como um conteúdo é abordado pelo professor tem efeitos significativos no processo de construção do conhecimento. O que o aluno irá aprender está intimamente ligado ao contexto social e cultural do aluno e à metodologia do professor. Assim, compreendemos a importância de buscar meios para se ensinar a ler o texto literário. Entretanto, o cenário escolar atual demonstra que a metodologia aplicada está ainda distante do proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que podem ser uma das referências para se pensar práticas pedagógicas.

Incentivados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores podem criar situações em que as tecnologias sejam utilizadas em uma metodologia diferenciada que utilize seu potencial em articulação com o conteúdo, ou seja, utilizar os recursos tecnológicos como estratégia para o ensino da literatura.

Entendemos que a base da Literatura é o contato do aluno com o texto literário, ou seja, é preciso centralizar o exercício da leitura como estratégia para a formação literária do cidadão. Corroboramos com a perspectiva expressa por Vieira (1989) de que

> [...] o ensino de literatura, tanto no Brasil quanto em outros países, não vem alcançando seu objetivo de despertar, no jovem, o interesse pela literatura, bem como o de desenvolver a compreensão do fato estético. Compreensão estética necessária para a fruição de obras literárias, e sem a qual a formação de leitores maduros dificilmente tornar-se-á realidade. Coloca-se uma ênfase exagerada na leitura de obras clássicas, na memorização de datas, nomes e autores, obras e escolas, tornando seu ensino desinteressante e desvinculado de qualquer prazer que o aluno possa ter em relação ao texto literário.(VIEIRA, 1989, p. 16)

Assim, compreendemos que o ensino de Literatura, primeiramente, deve surgir com o princípio de ensinar a ler os textos literários. Esse exercício perpassa muitas ações: ler de forma silenciosa, ouvir, pesquisar o que se desconhece, pensar, debater e refletir sobre o conteúdo presente nos textos. Desse modo, o intuito dessa pesquisa é refletir sobre algumas das possíveis ferramentas que podem ser adotadas pelo professor como estratégias de ensino de Literatura, esta pensada a partir da prática de leitura literária, de forma a torná-la uma atividade presente e significativa na sala de aula.

METODOLOGIA

Para realização desse trabalho, que faz parte da pesquisa de dissertação em andamento, é necessário conhecer o perfil do aluno atual, compreender a influência dos recursos tecnológicos no comportamento desses jovens, e pensar estratégias de ensino de leitura literária que utilize o potencial das tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, este trabalho resulta de um recorte da pesquisa, no que concerne da revisão bibliográfica sobre o tema até o presente momento, com o intuito de refletir sobre a utilização de alguns recursos e suas possíveis aplicações no ensino de leitura de textos literários.

Para embasamento teórico, nosso referencial perpassará, principalmente, por abordagens sobre Literatura e Ensino, formação de professores, bem como sobre a utilização das TICs no processo de ensino. Destacamos: Vieira (1989) ao constatar o cenário do ensino de Literatura no Brasil; Bem (2009) ao verificar as deficiências no ensino de leitura; Evangelista *et. al* (1999) ao tratar da escolarização da Literatura; Prensky (2009) e Neto; Franco (2010), ao fazer uma distinção entre o perfil dos professores e dos alunos atuais; Freire (1989), ao enfatizar a importância da consciência tanto do aluno quanto do professor enquanto sujeitos críticos e produtores de conhecimento e a importância do ato de ler; Moran (1995, 2000) e Almeida (2000) sobre o potencial de algumas tecnologias aplicadas à educação e ao uso desses recursos na sala de aula; e Carlini; Tarcia (2010)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos são os fatores que levam às dificuldades apresentadas pelos alunos no que concerne a sua formação enquanto leitores. Segundo Kleiman (2000) *apud* Bem (2009, p.8) “muitas das deficiências do ensino da leitura, nesse caso, no Ensino Fundamental, são resultantes de metodologias inadequadas e desmotivadoras”. Já Evangelista *et. al* (1999), ao tratar do ensino de Literatura, aponta que

> (...) o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas, que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o."(EVANGELISTA *et. al*, 1999, p.22)

O professor tem então, um papel desafiador, de pensar estratégias que envolvam e motivem o aluno no processo de aprendizagem do ensino de Literatura, a partir da interpretação e análise de textos literários para a sua construção de sentido. Nesse sentido, o uso de tecnologias como instrumentos de ensino, configura-se como uma das muitas possibilidades nesse processo. Os recursos tecnológicos, aliados a outras estratégias de aprendizagem, tem o intuito de tornar o aluno ativo e motivado dentro e fora do espaço escolar.

Há ainda uma resistência por parte do professor ao uso dos recursos tecnológicos e a proposição de novas metodologias. Muitos dos professores que estão atualmente atuando na sala de aula

> nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade. Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória: internet, celulares, telecomputadores, iPods, videogames com gráficos magníficos, vídeos e televisores com alta definição e 3D, games jogados em rede na internet, redes sociais, etc. (NETO; FRANCO, 2010, p.12)

Deste modo, é normal que essas diferenças provoquem uma necessária renovação na formação desse profissional. Para se comunicar na língua e no estilo dos estudantes, Prensky (2001, p.6) aponta que não é preciso "mudar o significado

do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas isso significa ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas." Exemplos, de boas práticas, com resultados positivos, têm crescido consideravelmente em diversos âmbitos do conhecimento. Entendemos, assim, que o ensino de Literatura pode e deve ser estimulado pelo uso de diversos recursos tecnológicos aliados a metodologias adequadas, tendo em vista que a articulação desses dois âmbitos – literário e tecnológico– cria formas de despertar o interesse dos alunos formando leitores críticos e familiarizados com o aspecto lúdico da linguagem literária.

Dentre os possíveis recursos a serem utilizados, podemos destacar o uso do vídeo, de aplicativos, redes sociais, internet, blogs, jogos, etc. O vídeo, por exemplo, pode ser utilizado no intuito de explicitação de um determinado período literário, para conhecimento da biografia de um autor, ou mesmo para apresentação de uma adaptação de um texto literário já lido pelos alunos. Segundo Moran (1995) "o vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional" (MORAN, 1995, s/p) Dessa forma, o professor precisa estar preparado para enfrentar desafios diversos e saber planejar estratégias eficazes seja qual for o recurso tecnológico selecionado.

As redes sociais também apresentam muitas vantagens no ensino de Literatura, principalmente por ser uma ferramenta já conhecida pelos alunos, que nesse caso, está sendo apropriada como instrumento de ensino. Elas podem favorecer a aprendizagem significativa e cooperativa, estimular a interação e a comunicação entre os próprios alunos e com os professores, bem como despertar o interesse pela Literatura, já que os alunos vão se sentir envolvidos ativamente nas atividades, estando familiarizados com o ambiente de aprendizagem selecionado.

A internet, sem dúvida, tem inúmeras possibilidades de uso dentro e fora da sala de aula. O professor pode propor atividades de pesquisa, visitar um determinado espaço, como um museu virtual, realizar uma web ou videoconferência, montar um acervo virtual de trabalhos dos seus alunos, dentre outras inúmeras

possibilidades a depender das limitações da escola, do perfil de seus alunos e dos objetivos da aula.

Apesar da Literatura não existir enquanto disciplina no Ensino Fundamental, compreendemos que ensinar a ler textos literários é um dos requisitos principais para se obter uma formação cultural mais abrangente. Entendemos que o ensino de Literatura deve partir da leitura do texto literário como tal, e somente depois se ampliar-se para outros suportes. É nessa etapa que as tecnologias são aliadas do ensino, ao permitirem que se aguce a curiosidade e estimule a criatividade, bem como a criticidade diante do aluno, em relação às temáticas e conteúdos trabalhados.

CONCLUSÕES

Este trabalho conclui, até o presente momento, que há a necessidade premente de implantar e implementar novas metodologias de Ensino, considerando as características dos nativos digitais, e acreditamos na incorporação das TICs enquanto instrumentos da prática didática para reforçar o ensino de leitura de textos literários. Do mesmo modo, acreditamos que para a formação de sujeitos críticos e leitores em potencial, defendendo o contato com a literatura por diferentes meios, garantindo que essa relação seja prazerosa e instigante para esse aluno, é necessária uma metodologia diferente, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem da Literatura não fique apenas no espaço escolar. Assim, o papel do professor nesse processo é indispensável para atribuir valor pedagógico às tecnologias e torná-las geradoras de situações de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso dar atenção ao fato de “que as tecnologias, seus recursos e suas ferramentas não têm significado pedagógico se forem tratadas de forma isolada e desconexa do processo educativo. É o professor quem atribui valor pedagógico a elas, tornando-as geradoras de situações de aprendizagem”(CARLINI; TARCIA, 2010, p. 47). Assim, a elaboração de qualquer proposta não pode estar dissociada do envolvimento e planejamento do docente, que deve ocorrer de forma

constante a partir do conhecimento do contexto social do aluno, das características da escola e dos objetivos esperados durante o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. *Inclusão digital do professor*: formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.

BEM, Daiane Madalena de. Dificuldades de leitura: professor e aluno no ensino fundamental. 2009. 205 f. *Monografia* (Língua e Literatura com ênfase nos gêneros do discurso) - Universidade

Do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2009. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00003D/00003D7E.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. *20% a distância e agora?* Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org.) *A escolarização da leitura literária*: O jogo do livro infantil e juvenil. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 23 ed., 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.4). Disponível em: <http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20%20A%20Import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2014.

MORAN, J. O Vídeo na Sala de Aula. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/03/vidsal.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2014.

NETO, E. dos S.; FRANCO, E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do Cogeime* – Ano 19 – n. 36 – janeiro/junho 2010.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press) Vol. 9, N. 5, 2001.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto*: Perspectivas para o ensino de Literatura. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

Compartilhando práticas no contexto do ensino/aprendizagem de Inglês na era digital: um relato de experiência com a plataforma Edmodo.

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha [5]

Resumo

Prado e Valente (2002) advogam que as experiências vivenciadas na prática docente devem ser tratadas como objeto de reflexão. Assim, no sentido de fazer refletir e compartilhar, esse artigo teve como objetivo principal apresentar um relato de experiência exitosa com relação ao uso da plataforma Edmodo, enquanto AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) no ensino de inglês em uma escola pública. Foi proposta uma tarefa aos estudantes – via Edmodo – que alcançou resultados satisfatórios, dentre os quais se destacam: o aumento da motivação dos alunos quanto à aprendizagem e ao aprimoramento da língua também fora da sala de aula; desenvolvimento do letramento digital dos alunos, bem como o de sua autonomia e o favorecimento de um trabalho colaborativo. Os resultados apontam que as novas tecnologias e a internet quando integrados à prática docente podem funcionar como propulsores de uma aprendizagem significativa.

Palavras chave: Edmodo; ensino; aprendizagem; inglês; AVA

Introdução

No momento atual, em que as tecnologias digitais, especialmente as ferramentas da web 2.0 espalham-se globalmente, não podemos ignorar seu impacto no que diz respeito à educação, de um modo geral e, de maneira específica, ao ensino de língua inglesa. A sociedade mudou, devido à influência dessas novas tecnologias; surge, portanto, a necessidade de se pensar em novos tipos de letramento. Em uma sociedade globalizada e digitalizada da qual fazemos parte no cenário atual, é necessário que cada indivíduo também consiga se mostrar capaz de interagir com o mundo digital, principalmente por meio da internet, e que desenvolva uma postura crítica, reflexiva, bem como consiga desenvolver novas habilidades para lidar com a multimodalidade textual marcante e inerente a esse ambiente. De acordo com Cope e Kalantzis *apud* Dias (2012, p.2):

[5] Mestre em Educação pela Universidade de Itaúna e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (Lingüística Aplicada) da UFMG. Bolsista CNPQ. gabycunha.b@hotmail.com

> [...] avançamos em direção aos multiletramentos, influenciados pelas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais da era digital, incluindo a ubiquidade de textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua tessitura – o linguístico, o imagético, o espacial, o gestual, o sonoro.

Segundo Paiva (2008), os computadores e a internet não trouxeram apenas novas formas para a comunicação, mas também possibilidades de construção de novas práticas pedagógicas. Talvez esse seja um dos maiores desafios dos professores: ter a ousadia de se abrir para o novo, de deixar de lado práticas cristalizadas por crenças que foram construídas ao longo de sua trajetória enquanto aprendizes e enquanto professores para se aventurarem nesse novo mundo que se abrirá para ele. Porém, essa mudança na prática do professor só será possível por meio da sua reflexão sobre as contribuições do uso da internet e suas implicações no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

É nesse contexto que entendemos o letramento digital[6] (FREITAS, 2010) como um instrumento essencial ao professor de inglês no sentido de fornecer a ele ferramentas para uma melhor interação com seus alunos, uma vez que a linguagem dos mesmos apresenta marcas advindas do mundo digital e das novas tecnologias. Uma forma de colaborar para esse letramento digital tanto de professores como de alunos é o uso dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) como suportes para a mediação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Segundo Almeida (2003, p.210):

> [...] por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizado na educação rompe-se assim com a limitação espaço-temporal da aula, o que possibilita a abertura da sala de aula e dos espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração das organizações educacionais com os demais setores da atividade

[6] Compreende-se letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador e da internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (FREITAS, 2010, p.339-340).

> humana que também constituem espaços produtores de conhecimento [...]

Uma grande potencialidade a ser explorada pelo professor nos ambientes virtuais de aprendizagem é a possibilidade de promover um sentimento de “tele-presença” (KENSKY, 2005, p.77), em que os alunos, mesmo acessando o ambiente em horários diferentes, sintam-se como se “estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo” (KENSKY, 2005, p.77). Para que isso aconteça, o professor deverá propor tarefas que instiguem esse sentimento nos alunos, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica, significativa e até mesmo divertida, e conseguindo despertar neles o prazer pela descoberta. Dessa maneira, por meio do trabalho proposto, o professor conseguirá desenvolver em seus alunos “a consciência de que se é lido para compartilhar ideias, saberes e sentimentos e não apenas para ser corrigido” (ALMEIDA, 2003, p.10).

Diante disso, o objetivo desse trabalho é relatar o desenvolvimento de uma tarefa que visou proporcionar uma nova forma de interação entre professores e alunos por meio da plataforma Edmodo. Tal tarefa teve como finalidades centrais: potencializar a aprendizagem da língua-alvo (inglês) dos alunos, mesmo fora do espaço da sala de aula, bem como, colaborar para o letramento digital dos mesmos.

Metodologia

Foi proposta uma tarefa para a disciplina de língua inglesa via Edmodo aos alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma escola técnica de Belo Horizonte no último trimestre de 2014 em que os mesmos deveriam produzir uma vídeo-aula em inglês promovendo, assim, uma aproximação entre a disciplina do módulo regular (inglês) e as demais disciplinas do módulo técnico cursadas por eles. No início do ano, os alunos foram cadastrados no Edmodo em dois grupos distintos, de acordo com os seus horários e dias das aulas de inglês – um grupo de terça e outro de quinta-feira. É importante relatar que esses alunos (um total de aproximadamente 30) apresentaram um nível de proficiência significativamente superior aos demais, que eram aproximadamente 140. Esse fato pôde ser constatado após a aplicação de uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo. Houve então, uma preocupação quanto à motivação daqueles 30 alunos para participarem das aulas:

como eles se sentiriam participando normalmente das aulas regulares, mas apresentando uma proficiência linguística substancialmente maior que a de seus colegas? No referido ano, 2014, havia aproximadamente 170 alunos de terceiro ano, distribuídos em 5 turmas. Foi então que pensamos em uma proposta diferenciada de trabalho com esses 30 alunos com nível mais avançado de proficiência.

Resultados e Discussão

Após a realização da tarefa, entendemos que são inúmeras as vantagens – quando bem exploradas pelos professores – de se utilizar o Edmodo como um aliado no processo de ensino/aprendizagem de inglês e também como uma oportunidade de se trabalhar com habilidades que colaboram para o letramento digital dos alunos. Dentre elas destacamos: a possibilidade de interação fora do espaço da sala de aula, do compartilhamento de opiniões e acompanhamento dos *feedbacks* deixados pela professora e por todos os participantes dos grupos, e ainda a oportunidade de desenvolver a autonomia dos alunos e incentivar o trabalho colaborativo.

Foi possível ainda, observar o interesse e a motivação dos estudantes diante da tarefa proposta, que objetivou aliar o propiciamento de uma aprendizagem significativa, abarcando temas que atendessem aos interesses dos alunos, e a possibilidade do contato – por parte dos estudantes – com as diferentes formas de expressão (imagens, sons, vídeos) pertencentes ao universo hipermidiático, e aos ambientes virtuais de aprendizagem, o que, em ampla escala, favoreceu o enriquecimento das atividades educacionais tradicionais.

Conclusões

Os resultados apontam que as novas tecnologias e a internet quando integrados à prática docente podem funcionar como propulsores de uma aprendizagem significativa. Aliado a isso, podemos concluir que, da relação entre internet e educação, emerge um ponto crucial no que se refere à construção e reconstrução de conhecimentos: a formação dos professores. Nesse sentido, concordamos com Schön (1992) que é preciso se pensar em uma epistemologia pautada na reflexão do profissional sobre a sua prática para que esse professor em formação possa socializar suas reflexões com colegas que estejam vivenciando experiências semelhantes, em contextos diferentes.

Para a reconstrução da prática não há soluções prontas, regras pré-estabelecidas ou procedimentos previamente definidos. Mas existem experiências que estão sendo vivenciadas pelos professores e que, se forem compartilhadas, podem servir como referências para se pensar em trabalhos semelhantes em outros contextos. Desse modo, a intenção desse trabalho é principalmente compartilhar uma experiência que considero exitosa com relação ao uso do ambiente virtual enquanto ferramenta pedagógica eficaz no processo do ensino-aprendizagem de inglês. Experiência esta, que poderá ser tratada como objeto de reflexão, suscitando questionamentos ou até mesmo servindo como inspiração para que outros professores possam inovar suas práticas, sempre levando em conta o contexto em que atuam.

Referências

ALMEIDA, M. E B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In. SILVA, M. (org). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação de professores. São Paulo: Loyolla, 2003.

DIAS, R. Webquests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguistica Aplicada**, n. 4, Jan, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf. Acesso em: 12 dez. 2014.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, n.3, Dez, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 4 fev. 2015.

KENSKY, V.M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: **12º Congresso Internacional de Educação a Distância**, Florianópolis – SC, 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf. Acesso em: 4 fev. 2015.

PAIVA, V. M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica, 2008. Disponível em http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 14 dez.2014.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS: A INOVAÇÃO CHEGA À ESCOLA PÚBLICA DE MANHUAÇU (MG)

Germano Moreira Campos; Leonardo de Carvalho Alves[1]

Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), professor e coordenador do curso de História da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (FACIG), e-mail: germcampos@yahoo.com.br; Graduando em História pela Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (FACIG), bolsista do PIBID/ CAPES. E-mail: leonardocarv.alves@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho se dedica a analisar a importância da atuação do projeto intitulado “O ensino de História como forma de buscar a autonomização do sujeito”, financiado pela CAPES e inserido na escola pública da cidade de Manhuaçu através dos acadêmicos do curso de História da FACIG. Tal programa tem como meta principal valorizar e aperfeiçoar a formação dos futuros professores da educação

básica brasileira, possibilitando, para isso, um contato dos discentes de cursos superiores de licenciatura com os alunos e salas de aula da rede pública de ensino desde o inicio da formação acadêmica, garantindo aos bolsistas do projeto maior experiência docente e a oportunidade de desenvolverem novas didáticas (metodologias ativas) na tentativa de trazer melhorias no ensino das escolas públicas do país.

Palavras Chave: Educação; História; Metodologias Ativas

Introdução

Como trataram Salua Helena Abdalla Belotti e Moacir Alves de Faria (2010, p. 2), é contraditório o fato de, em um mundo marcado por uma realidade de pluralidade cultural, professores e outros educadores continuarem tão “presos” aos modelos educacionais tradicionais, esquecendo-se, assim, do papel de integradores sociais da escola e dos professores, o que, pela ausência de preocupações com a realidade vivida pelos alunos encontrada nos docentes, acaba por prejudicar alunos de realidade divergentes, os de periferias, por exemplo, trazendo para eles consequências como as dificuldades de aprendizado e de comunicação. Elementos estes, por sinal, bastante perceptíveis nas salas de aula das escolas de rede publica do Brasil, em especial nas situadas em zonas periféricas.

O PIBID é um projeto que visa, de certo modo, reverter esse quadro ao tentar qualificar os docentes e a educação nacional, possibilitando que estes conheçam e trabalhem a realidade da rede pública de ensino ainda no cursar do curso superior de licenciatura, o que ameniza aquilo que Bernard Charlot (2005) define como “mistificação pedagógica”, ou seja, a divergência entre o discurso teórico e a realidade social. Em outras palavras, a inserção antecipada dos “futuros docentes” no ambiente escolar possibilita aos bolsistas do projeto reconhecer onde a teoria aprendida no meio acadêmico não condiz com a realidade em sala de aula, tornando-os mais aptos a desenvolverem metodologias didático-pedagógicas mais eficazes e que possam, é claro, “existir fora do papel” e serem, de fato, colocadas em prática.

Logo, dada à experiência mais ampla na rede pública de ensino, os ocupantes das bolsas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência conseguem, de forma mais bem sucedida, adotar o proposto por Charlot (2005) aos professores e educadores: conhecer a realidade dos alunos e adaptar seus métodos e técnicas de ensino às necessidades deles, buscando trabalhar as características particulares de cada estudante a fim de desenvolver suas aptidões individuais, expandindo o mundo conhecido da criança sem desrespeitar a realidade e cultura por ela conhecida.

Dada, portanto, a essa necessidade constante de adaptação ao "mundo conhecido" por seu alunato, o professor dos tempos atuais, bem como os bolsistas do PIBID que trabalham pelo ingresso na carreira docente, não deve se acomodar, mas, sim, buscar, com constância, estudar para expandir e atualizar seus saberes e práticas didáticas, sendo, ao mesmo tempo, professor e "eterno aprendiz". "Deve haver sempre a formação continuada que se dá de maneira reflexiva e busca a melhor maneira para a aplicação do conhecimento e do saber" (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 3). Dessa forma, os objetivos do programa PIBID da consistem em utilizar novas tecnologias e novas propostas de ensino de História como instrumentos de produção de conhecimentos transdisciplinares, e não apenas de informação, redefinindo a racionalidade comunicativa em estratégias educacionais.

Metodologia

O ser humano sempre mostrou certa resistência às mudanças, valorizando sempre o que há de tradicional e resistindo às novidades e inovações, não sendo diferente na educação e no ensino de história, onde abordagens e didáticas tradicionalistas continuam sendo as mais bem aceitas e utilizadas por grande maioria dos educadores. Como dito por Belotti e Faria (2010, p. 2), ainda hoje, em pleno processo de globalização, professores permanecem acomodados e "presos" a modelos e técnicas didático-pedagógicas tradicionais, o que se deve não apenas às desanimadoras dificuldades enfrentadas pelos docentes no sistema educacional brasileiro, mas, também, ao fato de a globalização não ser, segundo explicações de Bernard Charlot (2005), um fenômeno de "mundialização" que objetiva construir um

mundo aberto mais solidário, e, sim, um mundo que tem informações como mercadorias e não como saberes. Um mundo onde prevalece os interesses dos mais fortes em detrimento dos que integram os estratos sociais subalternos. Um mundo onde o que não é tão útil ao sistema capitalista vigente é, simplesmente, abandonado e descartado.

Tendo como base o que fora dito sobre a importância de se desenvolver novas maneiras de se trabalhar a história na educação básica e formação de cidadãos mais críticos e cientes do papel de todos os seres humanos como agentes construtores da história, retoma-se, agora, o foco principal deste trabalho que é, por sua vez, o trabalho desenvolvido pelos bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de História da Faculdade de Ciências Gerências de Manhuaçu (FACIG) com as turmas dos nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, sediada em Manhuaçu, Minas Gerais. Após conhecerem o ambiente de trabalho e os alunos, os integrantes do projeto da área de história obtiveram, por meio de informações adquiridas na aplicação de um questionário que fora distribuído no início do ano letivo aos alunos, a ciência acerca da opinião dos estudantes acerca da disciplina de história, bem como os conteúdos que mais lhes interessam e os métodos didáticos que mais lhes atraem a atenção.

O questionário evidenciou, dentre muitas outras coisas, que a disciplina de história não se mostra, aos olhos, de grande maioria dos estudantes, muito atrativa, tendo muitos deles apresentado o desentendimento sobre o porquê de se estudar História e a importância da disciplina em suas vidas. Fato esse aparentemente comum nas escolas de educação básica do Brasil segundo expõe Bittencourt (2008), tendo a autora e outros estudiosos, dentre eles B. Charlot (2005), explicado a ocorrência disso como consequência da globalização e do capitalismo que têm, por sua vez, transformado a educação em vítima ao possibilitar que as vastas quantidades de informações que são constantemente disseminadas por todo o planeta se tornem mercadorias a serem consumidas, o que desencadeia a supervalorização do presente, ou seja, daquilo que está na moda e que é novidade, em detrimento do passado.

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, 13)

Outro importante motivo que explica o desinteresse pela história nas salas de aula dos dias atuais é o fato de os professores não se adequarem bem às realidades vividas por seus alunatos. Schmidt, Belotti e Faria falam que, hoje, dada a uma série de problemas desanimadores presentes na carreira docente, tais como a desvalorização da profissão e condições precárias de trabalho, professores têm se tornado cada vez mais acomodados e desanimados, levando à obsolescência de seus métodos didático-pedagógicos e saberes, uma vez que não seguem a necessidade de constate capacitação de seus currículos, fato que acaba por prejudicar muitos alunos que não mais se satisfazem com os velhos métodos tradicionais de ensino onde o professor é visto como o “possuidor e transmissor dos saberes” e os alunos como meros “receptores”. Boa parte dos alunos dos nonos anos da Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho alegaram que o ensino de história é pouco atrativo e monótono, sendo bastante restrito à metodologia da aula expositiva onde o professor pouco interage com a classe. Os educadores, no entanto, se mostram inertes perante às reclamações e não buscam, geralmente, a inovação de suas metodologias e técnicas de ensino, alegando, frequentemente, falta de tempo e temor de que a indisciplina tome conta na sala de aula durante a tentativa de outros modos de ensinar.

Após autoridades em educação afirmarem que a culpa das dificuldades dos alunos na escola não é somente da realidade em que estes vivem ou da posse de

níveis intelectual e cultural inferiores, e, sim, principalmente, do professor que deveria adequar suas metodologias à realidade de seu alunato, os bolsistas do projeto PIBID da área de história da FACIG, novamente se utilizado das informações reunidas com a aplicação do questionário avaliativo distribuído nos nonos anos, partiram para a tentativa de aplicar novas metodologias de ensino de história, em especial as que os alunos marcaram como as mais atrativas e divertidas ao responderem ao questionário. Com isso objetivou-se, desde o início do projeto, em 2014, bem como aconselha Maria Auxiliadora Schmidt (2008), a utilização de fontes historiográficas como imagens, filmes e músicas para atiçar o interesse e atrair a atenção dos estudantes, atentando-se ao máximo à contextualização do conteúdo ministrado com as fontes usadas. Dando, ainda, espaço para debates, onde os alunos possam analisar, criticar e expor suas ideias sobre tais fontes.

Primeiramente, os educadores devem ter em mente que o uso de recursos e de metodologias alternativas os envolvendo não está a competir ou extinguir com a educação tradicional e seu aparato, mostra Napolitano (2008). Muito menos exclui a necessidade e importância do livro didático, aulas expositivas e do professor, sendo aconselhável, por sua vez, usá-los em complemento aos métodos tradicionais de ensino e não isoladamente, lembrando que, parafraseando Jean-Jacques Becker (1998, p. 27), o material escrito é, sem dúvidas, a “fonte por excelência da história”, não significando, todavia, que o documento escrito seja isento de possuir equívocos e inverdades, afinal de contas, “com tinta, qualquer um pode escrever qualquer coisa” (BLOCH, 2002, p. 89). Cientes disso, os docentes devem buscar, antes de iniciarem seus trabalhos com os recursos audiovisuais, bem como explica Marcos Napolitano (2008), o conhecimento teórico básico do conteúdo histórico-cultural a ser trabalhado em sala de aula, selecionando as fontes e informações mais adequadas ao assunto, faixa etária e nível cognitivo do alunato para, então, seguindo-se um roteiro pré-elaborado, as atividades planejadas possam, enfim, serem executadas em sincronia com o tempo disponível, cujo parte há de ser separada para que os alunos possam, sob orientação do professor orientador e posteriormente ao ministrar das explicações sobre os documentos utilizados, discutirem as conclusões e opiniões obtidas de suas análises críticas.

Resultados e Discussão

Em Março de 2014, tivera inicio, então, o projeto PIBID da FACIG, tendo sido firmada uma parceria entre o CAPES, a Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu e a Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, instituição de ensino básico da rede pública onde os bolsistas da área de História estão a desenvolver seus projetos a em prol do desenvolvimento educacional da rede pública.

Pondo em prática toda essa teoria educacional envolvendo o ensino de história, fora planejado, no primeiro ano de trabalho dos bolsistas da área de História do PIBID com os alunos nos nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, um modo de não apenas atrair a atenção e interesse do alunato, mas de avaliar a capacidade crítico analítica do mesmo. Em 2014, dada à comemoração do centenário da Primeira Guerra Mundial, deflagrada em 1914 e responsável, de acordo com Eric Hobsbawm (1995), pela o início da "Era da Catástrofe"[7] que, por sua vez, marcara, para o autor, o começo do século XX, houve muitas propostas de se trabalhar com o alunato, certas obras cinematográficas que abordam, de forma adequada à faixa etária dos estudantes, a "Grande Guerra". Os filmes escolhidos foram dois: "Cavalo de Guerra" (2012), do diretor Steven Spielberg, e "O Barão Vermelho" (2008), dirigido por Nikolai Müllerschön. O segundo filme citado fora levado em consideração por mostrar um outro lado da história que englobava o episódio bélico, o dos alemães, explicitando ao alunato que, na história, não há representações absolutas da verdade mas fragmentos de memórias, que como ressaltara M. Bloch (2002), podem ser interpretados de inúmeras formas conforme a atenção dada aos fatos e os sentimentos e interesses daqueles que os testemunharam.

Havendo de se respeitar o roteiro pré-elaborado e o tempo disponível para execução do projeto, bastante escasso por sua vez, não fora possível trabalhar, como se pretendia inicialmente, ambos os filmes tendo sido escolhido, pelo

[7] Termo cunhado pelo renomado historiador britânico Eric Hobsbawm em referência ao período que vai do inicio da Primeira Guerra Mundial, em 1914, ao término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, sendo tais conflitos, para o estudioso, eventos complementares e não isolados. Hobsbawm considera a "Era da Catástrofe" como sendo um período da história de enorme decadência humana e dos ideais de civilização, uma vez que entre os dois embates, crises econômicas causaram grandes danos na economia mundial, países foram devastados e inúmeras vidas humanas ceifadas.

conteúdo mais abrangente e coerente com o do livro didático, a obra “Cavalo de Guerra” (2012).

Realizada a seleção do longa-metragem, bem como as explicações teóricas sobre a Primeira Guerra Mundial, ministradas pela professora de história e também supervisora dos bolsistas da área de história do PIBID da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu, pode-se, enfim, dar inicio à transmissão do filme, tendo os alunos demonstrado bastante interesse pelo tema central em estudo que é a “Grande Guerra”. Interesse esse que pode ser visivelmente comprovado durante a execução de um breve debate entre os integrantes do PIBID e as classes expectadoras do filme.

No decorrer de um breve debate, que durara no máximo trinta minutos em algumas das classes, fora explicado de modo rápido e resumido o enredo da “Primeira Guerra Mundial”, sendo, reservado, em seguida, um tempo para que os alunos dos nonos anos retirassem possíveis dúvidas, que, por sinal, surgiram aos montes, já que conflitos bélicos, sobretudo as guerras mundiais, são uma temática bastante atrativa aos olhos do alunato, tal como evidenciara os dados obtidos com o questionário utilizado para obtenção de conhecimento e avaliação sobre cada classe.

Ao fim de tal momento de interação, descontração e aprendizagem entre a professora supervisora, os alunos e os bolsistas da área de história, fora proposto que cada criança realizasse uma breve redação associando o conteúdo teórico da “Primeira Guerra Mundial” com o filme. O resultado disso, fora, ao mesmo tempo que gratificante, desanimador. Ressaltando o lado positivo pode-se expor o fato de grande maioria dos estudantes terem se interessado em revisar a matéria do livro didático para confecção do exercício proposto, bem como terem executado a tarefa, algo que, em escolas da rede pública de ensino brasileira, dificilmente aconteceria sem que houvesse interesse por parte do alunato pelo conteúdo e disciplina. Já o desânimo e as preocupações adquiridos com a correção das redações, resumem-se à dificuldade percebida nos alunos em interpretar o filme, reconhecer os elementos históricos relacionados à teoria passada em sala pela professora e associá-los em uma síntese capaz de retratar ideias percebidas, analisadas e criticadas.

Conclusões

Em outras palavras, nos escritos dos alunos, ficaram evidentes as deficiências nas capacidades de interpretação de texto e crítico-analítica destes, já que fragmentos de trechos copiados do livro didático e referencias a elementos literários e não aos históricos do filme foram notados em quase todos os trabalhos entregues, talvez, por consequência de um sistema de ensino nacional falido, de docentes com currículos desatualizados e de métodos didático-pedagógicos que não condizem com a realidade dos alunos. Métodos e técnica de ensino estes, voltados não ao desenvolver de capacidades críticas e a um ensino de qualidade, mas ao cumprimento, a todo custo, de planejamentos empanzinados de conteúdos, levando à educação brasileira a enfatizar a quantidade em detrimento da qualidade, se esquecendo, portanto, de que, como ressaltara Bernard Charlot (2005), informações só se tornam saberes quando trazem consigo relações com a realidade em que vivem os homens.

Referências

BECKER, Jean-Jacques. “O *handicap do a posteriori*”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (*org*). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. In: BITTENCOURT, Circe (*org*). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

FARIA, Moacir Alves de; BELOTTI, S. H. A. “Relação Professor/Aluno”. *In*: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 1, 2010. Disponível em:

http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/file.php/8051/extra/material_extra_1a_aula.pdf. Acesso em: 28 de julho de 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUNCKES, R. ; ANDRE, M. E.D.A. "O professor formador e as relações com seus saberes profissionais". *In*: **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 511-527, 2012. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=6098. Acesso em: 28 de julho de 2015.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. "A televisão como documento". *In*: BITTENCOURT, Circe (*org*.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

SALIBA, E. T. "Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens". *In*: BITTENCOURT, C. (*org*.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, C. (*org*.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

CONVERSATION CLUB: ESPAÇO PARA A INTERAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Giordan Francisco Joanas, Vinicius Gabriel, Ana Cardoso, Lourenço Pessoa, Júlia Oliveira, Shirlene Bemfica de Oliveira[8]

[8] Instituição: Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto, Coordenadoria de Línguas Estrangeiras, Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Sociedade. E-mails para contato: Coordenadora do projeto – shirlene.o@ifmg.edu.br Bolsistas - giordanmiranda@live.com, vinigabriel100@hotmail.com, ana.thieny@hotmail.com, lourenco.pessoa@yahoo.com.br, jullya1990@hotmail.com

Resumo: Este estudo, de natureza *Extensionista,* amplia o acesso á língua inglesa, disponibilizando para os alunos e para a comunidade externa, o desenvolvimento de oficinas para elevarem o nível de proficiência oral na língua inglesa como língua adicional. As oficinas são ministradas pelos alunos bolsistas o que aumenta a proximidade deles com o meio acadêmico e profissional. O projeto tem grande impacto social, uma vez que utiliza o espaço público em beneficio da sociedade melhorando a formação geral do aluno e aumentando sua autonomia. A decisão pelas habilidades orais advém da necessidade manifesta do uso da língua inglesa em contextos globalizados, multilíngues e multiculturais. Além disso, o *Conversation Club* é um espaço de convivência em que os alunos têm a oportunidade de interagir, usar a língua inglesa em situações reais e com a utilização de materiais autênticos.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, língua inglesa, habilidades orais, oficinas, letramento crítico.

1. Introdução

Este projeto, ainda em desenvolvimento, foi uma solicitação dos alunos do ensino médio, para terem um espaço para o uso efetivo da língua inglesa para a prática da conversação sem seguir os moldes de uma aula tradicional. O *Conversation Club* nasceu através de uma reivindicação de autonomia e durante as leituras para a organização do projeto, foi proposto um modelo de extensão aliado à pesquisa em que a participação do aluno fosse um meio de aprimoramento do conhecimento concreto, baseado na experiência, ampliando e diversificando os seus horizontes (OLIVEIRA, 2004). A proposta de oficinas de conversação se justifica por ser um espaço de interlocução onde os atores implicados participam e interagem para a resolução de problemas, para discussão de assuntos atuais, juntos em um grupo com conhecimentos diferenciados na língua inglesa e para o aprendizado de habilidades acadêmicas, profissionais e pessoais. Ele é um ambiente onde os alunos, servidores e pessoas advindas da comunidade externa podem socializar,

interagir em língua inglesa de diversas formas, possibilitando tanto o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, quanto o aprendizado de aspectos culturais diversos, ou seja, a socialização, letramento crítico e fluência na língua. Além disso, o *Conversation Club* se revela como um espaço de ensino e aprendizagem de redefinição de identidades. A língua inglesa neste espaço é a própria "expressão das identidades de quem delas se apropria", logo os aprendizes que são também os professores aprendem a língua e se "redefinem como novas pessoas" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Esta redefinição ou reconstrução da identidade, do ponto de vista cognitivo e nesse trabalho, se apoia na teoria da Biologia do Conhecer que considera que há interação sempre que duas ou mais pessoas, através da atuação recíproca de suas propriedades, modificam sua posição relativa no espaço e tempo que elas especificam. É na interação entre as pessoas e com o meio, que há o estabelecimento de uma correspondência mútua e dinâmica, determinando no sistema um domínio de estados e um domínio de perturbações que lhes permitem operar recorrentemente em seu meio, sem desintegração, através de um processo denominado *acoplamento estrutural*, ou seja, uma correspondência espaço-temporal efetiva entre as mudanças de estado do organismo e as mudanças recorrentes de estado do meio, enquanto o organismo permanece autossuficiente (MATURANA; VARELLA, 2001, p. 142). No contexto do *Conversation Club*, o *acoplamento estrutural* entre alunos, bolsistas, professores, comunidade externa e os aparatos disponíveis nas salas de aula e no meio virtual podem produzir outros meios de construir o domínio de ações coletivas (CARNEIRO; MARASCHIN, 2003, p. 4). As ações e interações compartilhadas no *Conversation Club* são importantes para o aprendizado de uma língua adicional e, podem além de ampliar o acesso á língua, podem permitir aos participantes reverem suas percepções e reconstruírem suas identidades. A linguagem construída nas interações dentro da perspectiva de Maturana depende da colaboração e gera uma rede de conversações que constituem novos comportamentos linguísticos, emocionais, pragmáticos e sociais.

O *Conversation Club* é o contexto propício para o ensino e aprendizagem do inglês, pois além do desenvolvimento linguístico, identitário, interacional para o aprimoramento cognitivo, quando ensinamos uma língua, "estamos ensinando um

sistema de costumes culturais, modos de pensar, sentir e agir" (BROWN, 2000, p. 25). Sendo no cenário atual, o inglês é uma língua mundial (RAJAGOPALAN, 2004), ensiná-la é um fazer político e o desenvolvimento da consciência cultural crítica pode levar o aluno a ser um sujeito de transformação. Quando se trata de ensinar aspectos culturais, a abordagem do professor não pode se restringir aos povos de língua Inglesa, com suas bases sociais e políticas. A cultura deve ser ensinada por princípios e implicações relacionados à condição de língua internacional.

Neste projeto as aulas são planejadas dentro da Abordagem Comunicativa com a instrução baseada em tarefas: os alunos participam de tarefas de comunicação em Inglês. As tarefas são atividades que exigem compreensão, produção, manipulação, ou interação na língua alvo, enquanto a atenção está principalmente na função em vez da forma (NUNAN, 1989). O modelo baseado em tarefas está começando a influenciar a avaliação de estratégias de aprendizagem e não apenas o ensino de LE. No ensino baseado em tarefas, o trabalho em par ou em grupo é muitas vezes utilizado para aumentar a interação e a colaboração entre os alunos (Oxford, 2001). Por exemplo, os alunos trabalham juntos para escrever ou apresentar oralmente uma simulação que critica o ataque ao Jornal Charlie Hebdo, para desenvolver um comercial de televisão com ênfase na proteção ambiental, ou para a organização de um debate para discutir a questão do preconceito intelectual na escola. A instrução baseada em tarefas é relevante para todos os níveis de proficiência na língua, mas a natureza da tarefa varia de um nível para o outro (Oxford, 2001). As tarefas podem se tornar cada vez mais complexas dependendo da proficiência dos alunos. Por exemplo, os novatos pode ser solicitados a apresentar os colegas de um grupo e os mais avançados podem fazer uma pesquisa de opinião pública na escola, apresentar e discutir os resultados em grupos.

A Abordagem Comunicativa com foco nas habilidades integradas de desenvolvimento da instrução baseada em tarefas com enfoque crítico expõe os alunos de línguas a linguagem autêntica e a desafios para que eles interajam naturalmente na língua (OXFORD, 2001). Segundo a autora, os alunos ganham rapidamente uma imagem verdadeira da riqueza e da complexidade da língua empregada para a comunicação. Além disso, esta abordagem enfatiza que a língua não é apenas um objeto de interesse acadêmico, nem apenas uma chave para

passar em um teste; em vez disso, o inglês torna-se um verdadeiro meio de interação e colaboração entre as pessoas. A autora afirma que esta abordagem permite aos professores acompanharem o progresso dos alunos em múltiplas habilidades ao mesmo tempo. Integrar as competências linguísticas também promove a aprendizagem do conteúdo real, e não apenas a dissecação de formas de linguagem. Finalmente, a abordagem de habilidades integradas, seja ela baseada no conteúdo, ou com base na tarefa ou alguma forma híbrida, pode ser altamente motivadora para os alunos de todas as idades e origens.

3. Materiais e Métodos

O projeto *Conversation Club*, de natureza extensionista, apresenta características que condizem com os princípios qualitativos por entender que as análises consideram variáveis do contexto estudado. Ele é desenvolvido com a participação da pesquisadora, 4 bolsistas PIBIC Jr[9]. e atualmente atende 33 alunos (pessoas da comunidade externa, professores, servidores e alunos do IFMG). As oficinas de conversação são realizadas em uma das salas do Pavilhão de Línguas Estrangeiras que são equipadas com aparelhos de som e data show. As dez (10) horas de trabalho dos bolsistas PIBIC Jr. são distribuídas semanalmente em seis (6) horas para pesquisa, planejamento e avaliação das oficinas, três (3) horas para leituras e uma (1h. e 30 min.) para a condução dos encontros de conversação. Os encontros acontecem todas as quintas-feiras no horário do almoço entre 11h e 12h e 30 min. As Oficinas do *Conversation Club* são planejadas com ênfase na oralidade em língua inglesa, o que não impede a integração das outras habilidades de compreensão oral e escrita (*listening / Reading*) e produção escrita (*writing*). As oficinas são planejadas em conjunto com o orientador do presente projeto. Essa orientação é feita em inglês semanalmente nos meios virtual e presencial. Após as aulas, os bolsistas se reúnem para discutirem aspectos das aulas. Eles refletem sobre a aula e planejam estratégias para as aulas subsequentes.

[9] PIBIC Jr. Modalidade de pesquisa desenvolvida por alunos do ensino médio. Eles atuam como pesquisadores e participam de todas as fases da investigação.

4. Análise e discussão dos dados

Nos encontros do *Conversation Club*, os processos de trabalho foram pautados pela integração entre o pensar e o agir e foram justificados teoricamente por leitura de textos sobre o ensino das habilidades orais em língua inglesa e por estudos relacionados à autonomia. Durante as oficinas, os alunos foram estimulados a falar em inglês, enfatizando as características do discurso falado, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, as circunstâncias da produção que tendem as ser diferentes do discurso escrito nos padrões lexicais, gramaticais e discursivos (BYGATE, 2001). Além disso, foram promovidas atividades que consideraram os sons, as ênfases (*stress*) e entonação, a organização do discurso, a sintaxe e o vocabulário, as pausas e "*fillers*", e a linguagem formal e informal (UNDERWOOD, 1994).

Os bolsistas planejavam as aulas, leram textos teóricos e discutiram sobre a importância do ensino das habilidades orais dentro da abordagem comunicativa: pela integração e o desenvolvimento das duas habilidades, ou seja, a seleção das tarefas para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes e o processamento da linguagem (BYGATE, 2001). Propomos algumas atividades com foco na precisão para levar os alunos a focarem a atenção e perceberem (*noticing*) os problemas que vivenciam no momento da conceptualização e atuarem na formulação. A variedade das tarefas com ênfase na precisão e na fluência concomitante objetivou formar a base para os aprendizes aprenderem a se comunicar. Esta integração, segundo, Bygate (2001), é possível com atividades em que os aprendizes praticam diferentes padrões do discurso ou rotinas interacionais, como mostra o exemplo abaixo:

Rotinas interacionais
Rotinas expositivas: narrativa, descrição, instrução, comparação
Rotinas de avaliação: explicação, justificação, predição, decisão e preferências
Rotinas situacionais ou interativas (de acordo com diferentes situações): encontros de serviço, conversas telefônicas, situações

de entrevista, encontros casuais, conversas em festas, conversas à volta da mesa, lições, entrevistas de rádio / TV
Rotinas de negociação: negociação de sentido (face a face, a forma como os participantes sinalizam durante a troca de turnos, negociação direta)
Rotinas de gerenciamento da interação: quem vai falar em seguida, qual o assunto, como irá falar

Quadro 1: Rotinas interacionais

Fonte: Bygate (2001)

Durante as oficinas abordamos os temas escolhidos pelos participantes ou mencionados no questionário inicial com o uso de ciclos de atividades com uma tarefa centralizadora envolvendo as fases de insumo, ensaio e produção. Além dos pressupostos relacionados ao ensino das habilidades orais, o desenvolvimento da autonomia[10] dos bolsistas e dos participantes foi uma preocupação. O esquema abaixo é um resumo de uma das aulas planejadas pelo grupo.

SOCIAL NETWORK

11:00 *Let's start with a survey. Raise your hand according to your opinion and justify:*

a) *Hands up those of you who like to chat online?*

[10] Autonomia entendida como a capacidade que o aprendiz tem de tomar responsabilidade pela própria aprendizagem. É um processo pelo qual ele direciona o curso da própria aprendizagem, tomando decisões de acordo com seus próprios objetivos, o que não significa a ausência do professor. (BENSON, 2001, p. 17). No processo de desenvolvimento da autonomia o aprendiz aprende a gerenciar a aprendizagem, aprimora os processos cognitivos e os conteúdos da aprendizagem. Promover autonomia nos alunos é um ato político e social. Através da autonomia, segundo Benson (1997, p. 29-30) os alunos tem o reconhecimento de seus direitos dentro do sistema educacional e também o direito como não nativos dentro da ordem global do inglês.

b) *How many of you use Facebook? What do you generally post?*
c) *How many of you use What 'Sapp? How often do you post or check it?*

General comment: Probably quite a few of you, as in today's world we can't seem to live without it.

Ask students: So what is a social network? Why do we use them so often?

General comment: It is a way of communicating with other people. We use it because we like to communicate with other people, especially our family and our friends. It is a good way to keep in touch. There are many different forms of social networking. Probably the most popular today are Facebook, Skype, MySpace, Twitter, Google chat and ICQ. All are different...

11:10 *Pair work as a leading in to introduce the topic*

a) *What kind of opinion you leave in your posts? Have you ever chatted with some people from other countries? How was the experience? What did you talk about?*
b) *What was the best and the worst episode you have witnessed on a social network?*
c) *Have you scored some date with someone you met online?*
d) *To what extent do you think is important to maintain a decent image on internet?*
e) *Have you ever told a lie on the Internet? Have you ever talked with some fake profile or have you ever created one on Internet? And the swear words? Do you often use them to position yourself virtually?*
f) *Nowadays, what are the social networks that you use constantly? Do you believe that you have how many virtual profiles?*
g) *Do you think businesses (the contractors) are entitled to peruse your virtual profiles?*

h) *Do you think is right when someone is fired just because posted something on your personal profile?*
i) *In political season, or when any problem round the region where you live, social networks hum of comments about the subject. Do you often be positioned in any way?*

11:25 *Exchange pairs and organize a Role Play simulating one of those situations.*

a) *You are talking to a Facebook dealer who wants to find investors, but you see the social net as a plague of this century.*
b) *You are in a pub discussing the best social networking sites. Simulate a dialogue to discuss what sites you prefer and why you prefer to use them.*
c) *You are a marketing manager. You have been asked to prepare and send a business e-mail to your teacher about the best social network to advertise on. Explain your product. Bullet point 6 reasons.*
d) *Your e-mail can be read out in class.*

11:50 *Cyberbullying: general discussion about the topic. Some situations will be presented in order to*

Foster the debate.

a) *Someone took your photo or a photo of one of your family member, wrote a silly caption and texted it to the entire school or community. Does that count as cyberbullying? What are your reactions?*
b) *You have been impersonated by someone online: This person has created a fake online profile and repeatedly texted you to the point of harassment*
c) *Two female fifth graders are exchanging malicious text messages back*

and forth because of a misunderstanding involving a boy. The statements are more than just name-calling and are including threats. Should the police be contacted? Are both girls wrong? What should the girls do in this instance? What would you do as a parent if you discovered this problem?

Além disso, gravamos um dos encontros em áudio com autorização prévia dos alunos, esta aula foi transcrita, compilada e discutida em uma sessão de reflexão (*stimulated recall session*). O excerto abaixo mostra um dos problemas vivenciados pelos bolsistas no gerenciamento da interação em uma das aulas. Os alunos participantes foram identificados com números, sexo (1 masculino e 2 feminino), instr (ano de instrução) e curso:

> *n_001 *sex_1 *ins_2 *cur_AUT: Do you usually talk with some people from another country in Omegle?*
>
> *n_007 *sex_2 *ins_2 *cur_EDI: Ahn… I used to talk in Omegle. (some positive answers on the background marked by yes) It's really cool, but there is, there are some per-people that use to talk dirty (some laughs) and things like that, and… It's not cool.*
>
> *n_002 *sex_1 *ins_2 *cur_EDI: Ah actually, I remember talking with some people on Omegle, it was just normal talking, but … and they're cool, but I don't have a friend that I talk … usually. you know? I just talk somedays and, and...*
>
> *n_003 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: I never used I was never in this Omegle... What? Omegle.... /*
>
> *n_005 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: Omegle... laughing, (students Laugh)*
>
> *n_003 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: But in my, in, into my aunt's house always has someone from another country, like exchanging programs... Actually her daughter is now in*

Belgium, I don't know how to say this in English... Is it Belgium? /

*n_010 *sex_1 *ins_2 *cur_EDI: yes*

*n_003 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: So... Right now, there is this country girl in her house and she likes to leave in Ouro Preto, Mariana... go on a tour in a town... And I have to go, to explain... And they, of course they usually know English so I always talk with them, so... It's like... feelings from, from Eslovaquia, Eslovênia, I don't know... (inaudível) they are like sixteen years old and thy are affordably … I completely talk to them*

*n_005 *sex_2 *ins_2 *cur_EDI: I don't know why but when... It's like... When there is someone, out of... Who is from another country and comes HERE, I can't talk to him, like, in English, but when I was there, I could... (ss interrupst: REALLY???) I could talk with every American...*

***** *n_003 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: Yes... every line I stopped by … going to buy Sundae or in a how to say … (inaudível) or I ever start a conversation with the family or the guy, and everyone was like... (students laugh) I... How I can say?... (long pause) I always start talking with the guy, the family, friends... (laughs) And everybody does like... Oh my God... I REALLY need to talk with everyone, because I though... I would never see this people again, so...*

***** *n_010 *sex_1 *ins_2 *cur_EDI: Whatever!*

***** *n_004 *sex_1 *ins_3 *cur_AUT: Yeah!*

***** *n_005 *sex_2 *ins_2 *cur_EDI: When I was, I've just entered in a store and I've just started talking the selling lady*

***** *n_010 *sex_1 *ins_2 *cur_EDI: Saleslady*

***** *n_003 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: I don't know but they closed the door, because the store was closing and I was just inside because I was talking to her and...*

***** *n_010 *sex_1 *ins_2 *cur_EDI: yes, humhum*

***** *n_003 *sex_2 *ins_3 *cur_EDI: Yes... Oh, well... I talk to much so (students laugh) (long pause)*

A discussão desta aula foi pautada pela tentativa de gerenciar melhor a interação nos grupos e pares. Este aspecto foi enfatizado devido ao papel assumido pela aluna 003 que centralizou a maioria dos turnos não dando oportunidades para que os outros pudessem participar e desviando do assunto. Esse trecho foi discutido e os bolsistas mostraram que não ficavam satisfeitos quando a referida aluna estava presente, pois em todas as discussões ela dominava os turnos. A partir das observações, da gravação e discussão coletiva, o grupo tomou algumas decisões. Na aula subsequente, os bolsistas planejaram uma aula com foco no intercambio entre grupos e pares. Os alunos receberam números e cartões coloridos e a cada tarefa, uma organização espacial e um modelo interacional eram propostos. Além disso, a finalização das tarefas só era possível com a participação de todos. Em grupos e pares menores, observamos que os alunos que se mostravam tímidos nos encontros anteriores, passaram a participar mais e a aluna que dominava os turnos também teve a oportunidade de participar sem centralizar as conversas.

5 Conclusões

Diante dos resultados conquistados ao longo do período entre 2014 e 2015 e cientes de que o processo de trabalho de capacitação dos bolsistas e de ensino da língua inglesa é processual e continuado, acreditamos que o *Conversation Clu*b está conseguindo atingir os resultados aos quais se propôs. Ao trabalhar com diferentes níveis linguísticos, etários e com as expressões e temáticas da questão social, objeto sob o qual incide o projeto, as quais são apresentadas durante os encontros de diversas formas, enriquece o trabalho, pois oportuniza que seus bolsistas e

participantes se socializem na língua inglesa e visualizem na prática o conteúdo teórico dado muitas vezes em salas de aula do ensino regular ou cursos livres. Por todas essas colocações, é que se acredita que o *Conversation Club*, que trabalha sob esta perspectiva, se justifica neste contexto escolar. Considera-se que projetos de extensão desta natureza, atentos às necessidades dos alunos e da comunidade externa, apresentam-se como fundamentais para estreitar os laços do IFMG com as comunidades local e regional.

Referências Bibliográficas

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning.* London: Longman. 2001.

BROWN, D. H. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Engleawood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs. NJ,. 2000.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R. NUNAN, D. *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001, cap. 2, p. 14-20.

CANALE, M. SWAIN, M. Theoretical Basis of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v.1, n.1, 1980, p.1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. M. Language and Communication. Longman. 1983.

CARNEIRO, M. L. F.; MARASCHIN, C.. Laboratório de línguas a distancia na UERGS: a constituição de novos domínios de aprendizagem. In: *Novas Tecnologias na educação.* V. 1, n. 1, fevereiro de 2003. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12929/000434833.pdf?sequence=1

MATURANA, H. VARELLA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.* São Paulo, Palas Athena, 2001.

OLIVEIRA, C. H. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte* – 12 a 15 de setembro de 2004.

OXFORD, R. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston:

Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. In: ESL Magazine, v.6, nº.1, January/February 2001. Disponível em: www.eslmag.com

OXFORD, R. SCARCELLA, R. C. The tapestry of language learning. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

SAVIGNON, S. J. Communicative competence: theory and classroom practice. Pennsylvania: The Mc Graw-Hill Companies, 1997.

UNDERWOOD, M. The features of spoken English. In: UNDERWOOD, M. *Teaching Speaking.* London/New York, Longman, 1994, cap.2, p.9-16.

A POTENCIALIDADE DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO NO PROCESSO DE SE TORNAR PROFESSOR

Iara Leticia Leite de Oliveira; Rosana Areal de Carvalho[11]

Resumo

Este trabalho aborda o processo de (auto)formação, registrado por meio do memorial de formação, de três estudantes durante o curso de Licenciatura em Matemática. Apresentamos uma breve definição desse instrumento de escrita, a fim de entender a potencialidade do mesmo e alguns excertos do memorial produzido por esses estudantes na disciplina de *Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Ensino de Matemática*. Em uma abordagem qualitativa, o cenário de pesquisa se deu nessa disciplina. A escrita, constituída em fases, consistia em estimular os estudantes a narrarem as experiências do processo de se tornar professor nos diferentes espaços de formação. Temos por objetivo discutir sobre a importância da escrita de futuros professores, a partir do memorial de formação, como uma ferramenta que possibilita a reflexão do processo de formação docente. Essa experiência da escrita dá oportunidade ao sujeito de se constituir como profissional ao dialogar com os fatos e mergulhar nas relações e interações e, assim, possibilita a esse futuro professor construir, descobrir ou reconstruir sua identidade profissional, auxiliando-o no processo de se tornar professor.

Palavras-chave: Memorial de Formação; Escrita de Si; Formação Inicial; Educação Matemática.

Introdução

> *"O mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam"*

[11] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – iaraleticia0710@hotmail.com; Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – rosanaarealdecarvalho@gmail.com

(João Guimarães Rosa)

O processo de transformação é contínuo e intrínseco ao ser humano e para que essa transformação ocorra é preciso esforço de nossa parte. Podemos dizer que um desses esforços é quando paramos para refletir sobre nossas experiências. Esse é um momento de ampliarmos nosso olhar para nós mesmos para perceber os elementos que constituem nossa trajetória. Segundo Josso (2007) todo esse processo de reflexão no qual o indivíduo se põe a interrogar e evidenciar sobre suas heranças, rupturas e continuidades "permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social" (p. 414). Uma das formas desse constante processo ser refletido é por meio do exercício de escrita, que neste trabalho terá foco na escrita do memorial de formação. Todos nós temos uma história para contar e contá-la é um modo de não apenas refletir sobre ela, mas também preservá-la do esquecimento.

A memória é o início de todo o caminho para a produção de uma narrativa. Halbwachs (1990) considera que nossa memória se apoia na história vivida e a conceitua como "uma faculdade propriamente individual – ou seja, que aparece numa consciência reduzida a seus únicos recursos, isolados dos outros, e capaz de evocar, por vontade ou por acaso, os estados pelos quais passou antes" (p. 76). O contato com nossas antigas impressões é realizado por meio da memória, sem ela nada faríamos ou moveríamos.

Prado e Soligo (2005) colocam que o processo de escrita de memórias, relatando eventos memoráveis, é denominado memorial, logo é uma forma de narrar nossa história por escrito. Este instrumento na perspectiva desses autores é:

> o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período –

> combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (p.7).

Portanto, escrever o memorial de formação não é relatar toda a nossa vida, mas aquilo que nos marcou de alguma forma, não seguindo necessariamente uma ordem cronológica. Escrevê-lo é fazer um exercício constante de interrogação e reflexão de nossas próprias experiências para retomar não só as recordações, mas os fatos significativos que dão sentido ao que vivemos hoje.

Desde o final dos anos 70, a autoformação, os métodos biográficos e as biografias educativas tem assumido uma importância crescente no universo educacional (NÓVOA, 1995). Esses instrumentos vêm ocupando um importante espaço na comunidade educacional, como uma prática, assumindo diversas finalidades.

A formação de educadores como agentes reflexivos tem sido outra tendência na comunidade educacional, fato que reflete no reconhecimento desses profissionais como sujeitos transformadores para um tempo novo para o Magistério (PRADO; SOLIGO, 2005). Essa formação reflexiva é uma maneira de contribuir significativamente no desempenho das atividades como educador, visto que isso influencia no modo como o profissional vai atuar em seu ramo. No sentido de que o profissional poderá se enriquecer através do pensamento crítico acerca de determinada situação. Além de ser uma oportunidade de criar novos conceitos e atitudes, será um espaço de reflexão da prática profissional.

Desse modo, esse trabalho tem por objetivo discutir a importância da escrita de professores em formação inicial, a partir do memorial de formação, como uma ferramenta que possibilita a reflexão do processo de se tornar professor.

Metodologia

Essa investigação se caracteriza por uma abordagem qualitativa, pois “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica, mas com o

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 1999, p.14).

O cenário de pesquisa se deu na disciplina *Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Ensino de Matemática* ofertada pelo curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade federal localizada no sul de Minas Gerais. O propósito dessa disciplina era orientar os estudantes (futuros professores de Matemática) acerca das vivências no Estágio Supervisionado por meio de contínuas reflexões e discussões de referenciais teóricos e relatos sobre experiências na sala de aula. Nessa disciplina, a professora responsável propôs uma nova forma de registrar os momentos vividos no estágio, o *memorial de formação,* que na ocasião fora construído em fases.

Os colaboradores dessa investigação totalizam três estudantes que não terão seus nomes citados de modo a preservar suas identidades. Os critérios de escolha foram: ter cursado essa disciplina e ter vivenciado a docência no Estágio Supervisionado e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Os dados dessa investigação advém dos memoriais escritos por esses estudantes durante 4 semestres, que serão identificados como Memorial de Formação 1 (MF1), Memorial de Formação 2 (MF2) e Memorial de Formação 3 (MF3). Esse processo de escrita se deu em fases, visto que cada semestre era focado nas experiências que esses estudantes vivenciavam no estágio, nas atividades vinculadas ao PIBID e outros espaços de formação daquele período.

Nessa construção, primeiramente, o foco se deu sobre a trajetória acadêmica, ou seja, a escrita *uma autobiografia* com o intuito de apresentar esses sujeitos e pontuar as experiências mais marcantes durante todo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente aquelas relacionadas à Matemática, do jardim de infância à universidade. Na segunda fase a professora responsável pela disciplina lia os memoriais e para estimular as reflexões fazia algumas intervenções como: “O que significa isso para você? ”, “Que sentimento foi despertado em você a partir desse fato? ”, “Qual seu olhar para essa atitude? ”, “Você acredita que esse fato te influenciou? ” Para dar continuidade ao processo de escrita, o memorial era

devolvido para os estudantes desenvolvessem os aspectos solicitados, bem como acrescentar outras experiências que estavam vivenciando no estágio e, simultaneamente, trazer referenciais teóricos que os ajudassem a justificar e dar suporte às suas argumentações. Outra fase era dada pela leitura dos memoriais dos estudantes dessa disciplina em algumas aulas.

Resultados e Discussão

De acordo com Passeggi et al (2011) no Brasil, a partir de 1990, as pesquisas sobre a escrita de si no processo de formação e profissionalização docente se expandiram. E como vimos a formação de profissionais reflexivos também tem sido um imperativo nas instituições de educação. Vislumbramos que a partir desse panorama é preciso dar um passo importante na valorização da escrita, seja na formação inicial ou na formação continuada dos profissionais da educação. Ao colocar no papel sua história, o sujeito entra no seu "mundo" e passa a ter outro olhar, pois, ao ler e reler sua história mergulha em um processo de produção de ideias, questionamentos, razões, omissões, inquietações, opiniões; ou até mesmo o “eu” que estava escondido é revelado.

Quando nos dispomos a marcar o papel com nossas histórias, de certa forma, vamos marcando outros sujeitos, pois, constantemente serão afetados também pela onda de sentimentos que aquele fato provocou no momento da escrita. Nesse sentido selecionamos um excerto de um memorial:

Mesmo sendo ainda uma estagiária, começo a me questionar o que é ser professor. Acredito que esta é uma pergunta que deve ser feita a todo o momento, é uma reflexão que cabe a nós fazer sempre. Ainda não consegui chegar a uma resposta, e diante dos meus olhos acho isso muito bom, pois é essa pergunta que vai nos mover a sempre ir além, a querer buscar e conhecer. Essa pergunta é a essência da nossa profissão! Talvez o dia que isso se perder, o dia que acharmos que já estamos prontos, preparados, é hora de voltarmos e avaliarmos nossas decisões. Ser professor vai além do ensinar. A resposta a essa pergunta “o que é ser

professor?" vai se transformando a cada experiência. Ser professor se constrói a cada dia. E é nesse dia-a-dia que ele vai conhecendo seu ambiente de trabalho, seus alunos, o que se passa, é um longo processo (MF2, p. 19).

Esse trecho da reflexão do estudante estimula aquele que lê a se interrogar acerca do que é ser professor. Esse tipo de reflexão acontece, pois, o memorial não se resume a criticar ações ou ideias daquele que está escrevendo, mas também é um instrumento de autocrítica do sujeito narrador. Na perspectiva de Prado e Soligo (2005) "além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória" (p. 6).

A produção do memorial de formação é extremamente enriquecedora. A partir dessa escrita o futuro professor tem a oportunidade de ir se constituindo como pessoa ao dialogar com os fatos e mergulhar nas relações e interações, visto que este instrumento conduz a:

> pensar nos porquês das minhas atitudes diante das situações que vivo e nas capacidades que desenvolvo para certas coisas e não para outras... Assim, estou sempre atribuindo um juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, e do qual eu participo como ator ou mero expectador, se representam ou não algo de valor para mim. (PRADO; SOLIGO, 2005, p.7)

Dispor-se a escrever sobre as próprias experiências não é uma tarefa fácil, mas escrever o memorial de formação é um momento de o sujeito acionar suas memórias, visitar e recordar seu passado. Outro trecho que ilustra essa questão é quando o estudante narra algumas brincadeiras de sua infância que o ajudaram na construção de seu pensamento matemático:

Ainda reflito sobre algumas práticas que foram utilizadas comigo na infância, onde sem querer algumas pessoas estavam me ajudando a construir o conhecimento matemático. Vejo que essas práticas hoje poderiam ser colocadas em uma sala de aula, vendo que o aluno pode aprender Matemática brincando, sem nenhum tipo de pressão ou coerção (MF 3, p. 20).

Essa dificuldade de olhar para nós mesmos acontece, pois, como coloca Larrosa (2002) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p.24). Quando o sujeito se dispõe a escrever é um momento de manifestar, pensar, refletir e, quem sabe, vivenciar novamente, mas talvez com outro olhar, com outro sentido suas experiências.

Na perspectiva de Passeggi (2010) “o êxito da escrita do memorial autobiográfico se realiza quando se explora seu potencial formativo, deixando-se envolver por uma reflexão ética sobre o percurso intelectual e o encantamento estético de se fazer do memorial uma arte formadora de si mesma enquanto profissional” (p. M). Consideramos que isso vai se concretizando na medida em que cada fase de construção desse memorial conduz o sujeito a se deparar consigo mesmo diante das diversas situações que o constitui como professor. Os questionamentos que a professora ponderava ao ler o memorial eram muito importantes, pois levava os estudantes a refletirem, criticarem e autocriticarem os fatos que tinham ocorrido, sendo esta uma característica muito marcante do memorial de formação.

Ao ir incrementando o memorial com outras experiências e também acrescentando referenciais teóricos como suporte às argumentações, criava uma oportunidade de diálogo entre os teóricos da área e esses estudantes, fazendo-os olhar o campo educacional com outros olhos ou um olhar mais ampliado. Neste fragmento o estudante reflete sobre a profissão de professor e busca ancorar sua argumentação em um referencial teórico:

A profissão de professor é uma reflexão constante. Posso talvez até ser ousada em dizer que um professor nunca estará totalmente preparado para dar sua aula. Sempre haverá o que conhecer, aprender e estudar, é uma profissão que está ou pelo menos deveria estar em constante mudança de acordo com sociedade. O professor tem que se "renovar" sempre, estar preparado e aberto as diferentes mudanças, e não apenas estar fechado ao seu mundo. Assim, concordo com Melo (2008) quando afirma que um professor não aprende a ser professor apenas com o que aprendeu nas disciplinas curriculares, nem tão pouco olhando outros professores lecionar, mas é através da vivência em sala de aula (MF3, p. 19).

De certa forma, os teóricos da área de educação "emprestavam" seus olhos para que esses sujeitos pudessem enxergar os horizontes do campo educacional, fazendo-os associar às suas próprias trajetórias. Passeggi (2010) nos indica que a produção do memorial de formação pode ser feita durante a formação inicial ou continuada e destaca a importância de se realizar esse exercício de autorreflexão em um ambiente de partilha ou grupos reflexivos para que vivenciem esse processo de escrita de si juntos. Compreendemos a visão e o sentido dessa importância, pois, construir o memorial é um constante processo de reflexão e ressignificação, tanto ao escrever, quanto ao "conversar" com os teóricos, ou ainda ler a si mesmo ou ouvir os colegas lendo.

Ressaltamos esse aspecto marcante do memorial de formação que trata das contribuições que a relação com o outro traz para a formação do professor e ainda, as possíveis mudanças que podem acontecer a partir da escrita de si. O excerto de outro memorial evidencia esse aspecto:

Outra reflexão que gostaria de fazer é sobre a observação do estagiário, muitas vezes podemos achar que aprendemos apenas observando a prática do professor por ele já ser experiente. Nesse semestre comecei a perceber o quanto aprendo também com minha companheira de estágio, nos momentos que ela está explicando são momentos que também observo com muita atenção. Apesar dela também estar em processo de formação, podemos trocar experiências. Muitas

vezes, ao observá-la, olhei para a minha prática e vi que podia mudar uma coisa aqui ou ali, que podia ter sido diferente e que teria ficado melhor daquele jeito ou não. Era um momento de reelaborar, reproduzir, compartilhar, aprender. Essas observações da minha companheira de estágio foram momentos em que também fui aprendendo com ela a profissão docente (MF1, p. 10).

Nesse trecho podemos verificar o quanto a relação com o outro contribui para o processo de formação do professor. Assim, entendemos que o sentido da nossa história é construído na relação com outras histórias e sob a ótica do outro, afinal, quando entramos em contato com o sujeito, os fatos vivenciados por ele nos deslocam para nossas próprias trajetórias. Então, a partir de outras histórias o sujeito pode construir ou reconstruir suas próprias histórias.

Diante dessas considerações acerca de todo o processo de construção do memorial de formação corroboramos das ideias de Prado e Soligo (2005) que afirmam que:

> ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente, onde as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram esquecidos no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas sim estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias, para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (p.5).

Quando o sujeito se dispõe a escrever ele compartilha com o outro a sua história e todo esse processo pode proporcionar um novo ponto de vista, um encorajamento diferente, um novo ânimo e até mesmo uma ousadia sem igual. Isso desencadeia transformações e um processo de novas significações e reflexões. Na medida em que se recordam os fatos vivenciados e se escreve o memorial de formação podemos perceber o quanto é rico e expressivo esse processo, pois, as

experiências individuais vão assumindo novos significados e sentidos, havendo um intenso processo de (auto)formação através das reflexões impulsionadas no momento de escrita.

Conclusões

Construir o memorial é uma forma de elaborar novas propostas sobre a formação de professor e sobre a profissão, é um processo voltado não apenas para o futuro, mas também para o passado, é uma ação que pode nos fazer ter outro olhar sobre os mesmos sonhos.

A escrita do memorial possibilita ao futuro professor construir, descobrir ou reconstruir sua identidade profissional, auxiliando no processo de se tornar professor. Nesse sentido a escrita é formadora, pois, emana conhecimento, reinvenção de si e ressignificação dos fatos vivenciados.

Cabe ressaltar que apesar de contribuir de modo singular para o desenvolvimento do entendimento dos processos formativos, a potencialidade desse processo de escrita não se dá de modo direto e automático em relação às mudanças que ocorrem com o sujeito. Trata-se de um processo gradativo, visto que essa articulação entre pensamento, escrita e ação é algo que precisa ser compreendido, apropriado e internalizado pelo sujeito no percurso de seu desenvolvimento.

Defendemos que a construção do memorial e sua utilização é fruto da curiosidade em saber o que acontece detrás da porta de uma sala de aula de Matemática. É o modo de produzir algo mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos futuros professores.

Todo esse processo de escrita do memorial de formação faz com que o autor se torne, ao mesmo tempo, narrador, escritor e personagem de sua história no que diz respeito aos acontecimentos da vida, da experiência de formação e da prática profissional, não seguindo uma ordem cronológica. É um caminho que leva a resgatar as memórias e conduz a ressignificações dos fatos vividos, contribuindo dessa maneira para a autoformação do sujeito.

Percebemos que o tornar-se professor só é possível devido à potência que esse instrumento tem de desencadear um processo de reflexão sobre a postura e

experiências do sujeito, visto que, na escrita do memorial resgatamos histórias, memórias, lembranças, vivências de um tempo... do nosso tempo.

Referências

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 3ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. 107 p.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

JOSSO, M-C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3(63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002

NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2ed. Portugal: Porto, 1995. 214 p.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. VICENTINI, P. P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Graf, 2005.

CINEMA E *FACEBOOK*: (DES)CONSTRUINDO AS FRONTEIRAS DO ENSINO-APRENDIZADO DE INGLÊS

Isadora Helena Alves de Almeida; Renan da Silva Moreira[12]

RESUMO: Esse trabalho visa apresentar as contribuições de um projeto de extensão quanto ao uso da rede social *Facebook* para o desenvolvimento linguístico comunicativo de alunos de inglês nas discussões sobre filmes assistidos presencialmente. O referido projeto é desenvolvido em um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais, que utiliza o cinema como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI). A trajetória teórico-metodológica deste estudo baseia-se no atravessamento da teoria do cinema (CABEREA, 2006; GARCIA-STEFANI, 2010, dentre outros) e discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, e outros). Esta pesquisa é de base qualitativa, envolvendo quinze participantes da comunidade interna e externa ao Câmpus de um Instituto Federal. O *corpus* foi formado por meio de questionários abertos, gravações em áudio e notas de campo. Este estudo baseia-se no atravessamento da teoria do cinema (CABEREA, 2006) e discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, e outros). Esta é uma pesquisa de base qualitativa, envolvendo quinze participantes de um Instituto Federal. O corpus foi formado por meio de questionários abertos e postagens no *Facebook*. Os resultados apontam a importância do uso da rede social em prol do aprendizado da língua inglesa em situações reais de comunicação, incentivando a responsabilidade e implicação no exercício de aprender a aprender uma LI. Os resultados, revelam, também, a importância do uso da LI; para a interculturalidade; negociação de sentidos; liberdade de expressão; construção conjunta do conhecimento e constituição subjetiva dos alunos.

[12] IFMG – Câmpus Ouro Preto. vanderlice.sol@ifmg.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: *Facebook*; cinema; língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Segundo Oliveira e Paiva (2015), ainda há pouca inovação no conteúdo oferecido pelas redes sociais e pelos cursos ofertados no que tange ao ensino *online* de idiomas em geral. E, conforme demonstrado pela literatura especializada em cinema e educação, o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula ajuda a desenvolver habilidades e competências diversas, tais como leitura e produção de textos; aprimora a capacidade narrativa e descritiva; aguça a criatividade e a capacidade crítica sociocultural e político-ideológica (NAPOLITANO, 2009). Em se tratando de línguas estrangeiras, nota-se que são escassos os trabalhos que investigam o uso do cinema como recurso didático-pedagógico mais sistematizado para o desenvolvimento da competência linguístico comunicativa dos alunos e para o desenvolvimento como espectadores críticos. E mais escassos ainda, são os trabalhos que investigam o uso das redes sociais como ferramentas de ensino e aprendizagem de inglês sistematizadas. Pensando na (des)construção da escola e suas novas configurações, vale ressaltar que esta deve assumir, juntamente com o professor, o papel o de promover oportunidades para a construção de novos saberes e para o conhecimento e aproximação de outras culturas, utilizando ferramentas que diminuam a distância entre o professor e o aluno. Nessa perspectiva, pode-se pensar no cinema e no uso de redes sociais como elementos facilitadores dessas oportunidades. Sobretudo, se o professor, ao mediar a obra fílmica e os alunos, considerar a existência do potencial dos filmes para fomentar situações que dialoguem com as experiências desses sujeitos.

Diante do exposto, o objetivo desse estudo é aliar a rede social ao ensino-aprendizado para contribuir para o uso da língua inglesa em situações reais de comunicação, para a interculturalidade e construção conjunta do conhecimento e da subjetividade dos alunos. Usando a língua estrangeira para dizer de si não como um mero objeto de estudo.

METODOLOGIA

A trajetória teórico-metodológica deste projeto está ancorada no atravessamento da teoria do cinema (CABEREA, 2006; GARCIA-STEFANI, 2010, dentre outros) e discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI, 2005, 2007); AUTHIER-REVUZ, 1998, MARIANI, 2012 e outros). Esta é uma pesquisa de base qualitativa, envolvendo quinze participantes da comunidade interna e externa ao Câmpus do IFMG – Câmpus Ouro Preto. Os participantes são alunos dos cursos integrados e superiores do IFMG, professores do IFMG e da UFOP e, também funcionários públicos da comunidade externa.

O *corpus* foi formado por meio de questionários abertos, postagens no *Facebook* e documentos do projeto. O procedimento de análise utilizado foi o discursivo-interpretativista, que visa investir na compreensão dos processos de produção de sentidos e os mecanismos de funcionamento do discurso (ORLANDI, 2005, 2007).

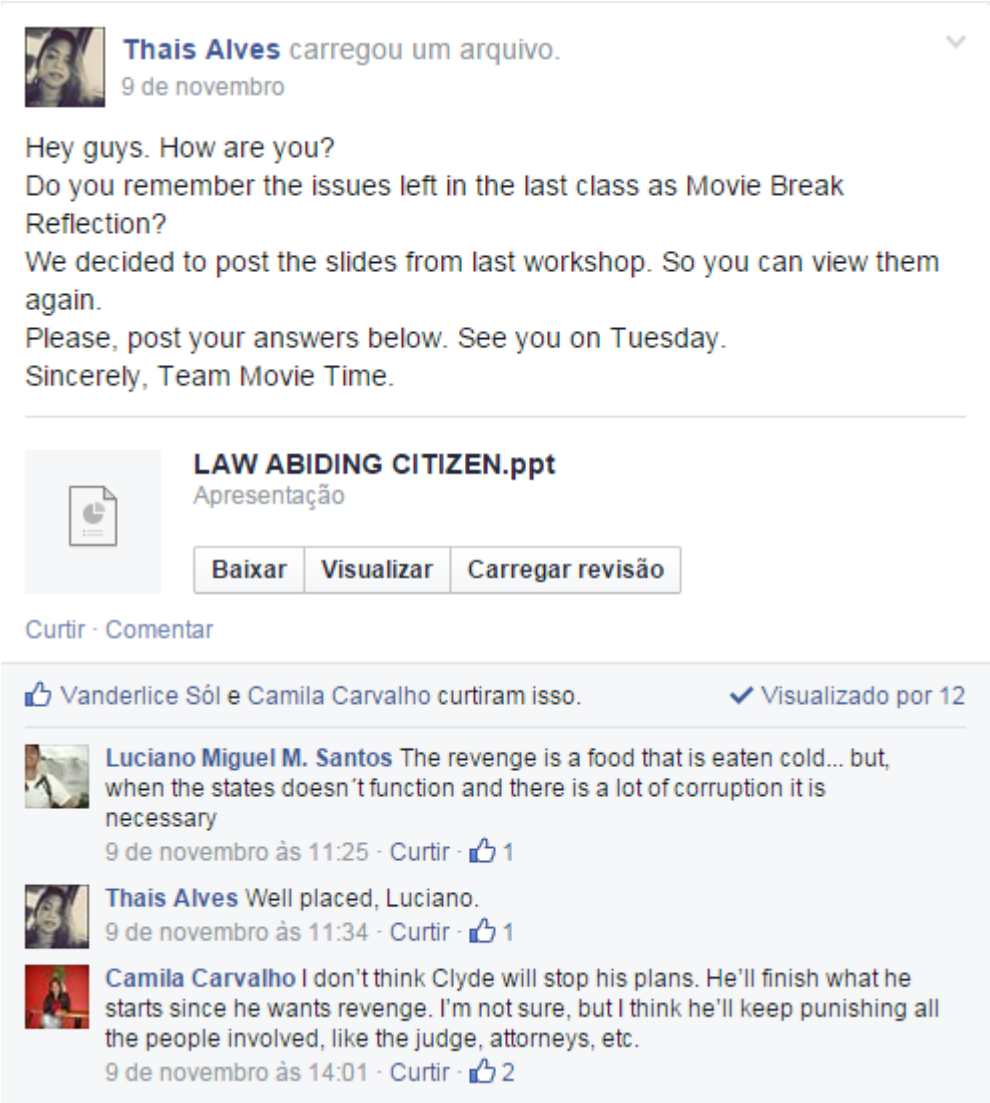
Foram oferecidas oficinas presenciais e *on line* com foco na oralidade em língua inglesa, mas buscando integrar as habilidades (*speaking/listening/reading/writing*). As oficinas basearam-se em postagens de links de vídeos, séries e filmes para complementar as oficinas presenciais. Vários procedimentos didático-pedagógicos foram utilizados durante as oficinas, como por exemplo: 1) Identificação de expressões usadas pelos personagens; 2) Previsão de acontecimentos seguintes aos da cena exibida; 3) Promoção de debates sobre assuntos polêmicos suscitados pelas cenas; 4) Analogia entre o ocorrido na cena e fatos da vida pessoal do aluno; etc. Resumidamente, a dinâmica das oficinas se pautou no nos aspectos elencados por Teixeira e Lopes (2003, p. 116), que são: “assistir, sentir, pensar, discutir e escrever”.

Os procedimentos utilizados para analisar o *corpus* basearam-se nas marcas do intradiscurso (linearidade do dizer) e interdiscurso (já-dito esquecido) (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI, 2005, 2007), que mostram os modos de dizer dos sujeitos durante as postagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que houvesse uma interação maior entre os participantes das oficinas presenciais, e com o intuito de fornecer aos alunos todos os materiais disponíveis e utilizados durante os encontros, foi criado um grupo no *Facebook* no dia 24 de Outubro de 2014. Desde então são frequentes as postagens tanto de materiais de aula, como de sugestões de filmes, e até atividades para serem feitas via *Facebook*. Vale ressaltar que o grupo é aberto, mas há um controle quanto aos membros participantes regularmente matriculados nas oficinas presenciais. Os participantes interagem com bastante frequência, dando retorno às atividades solicitadas como atividades extraclasse e postando materiais, sugestões de filmes, vídeos, etc. Essas postagens evidenciam o desenvolvimento linguístico comunicativo dos alunos, bem como o letramento crítico quanto ao conteúdo fílmico. As interações possibilitaram aos alunos oportunidades para expressarem suas opiniões e experiências de vida, desenvolvendo o senso crítico como sujeito e aprendiz de língua inglesa.

Serão apresentados a seguir alguns recortes discursivos (RD) referentes às maneiras de interação *on line* das atividades realizadas na rede social, bem como alguns gestos de interpretação do uso desse recurso.

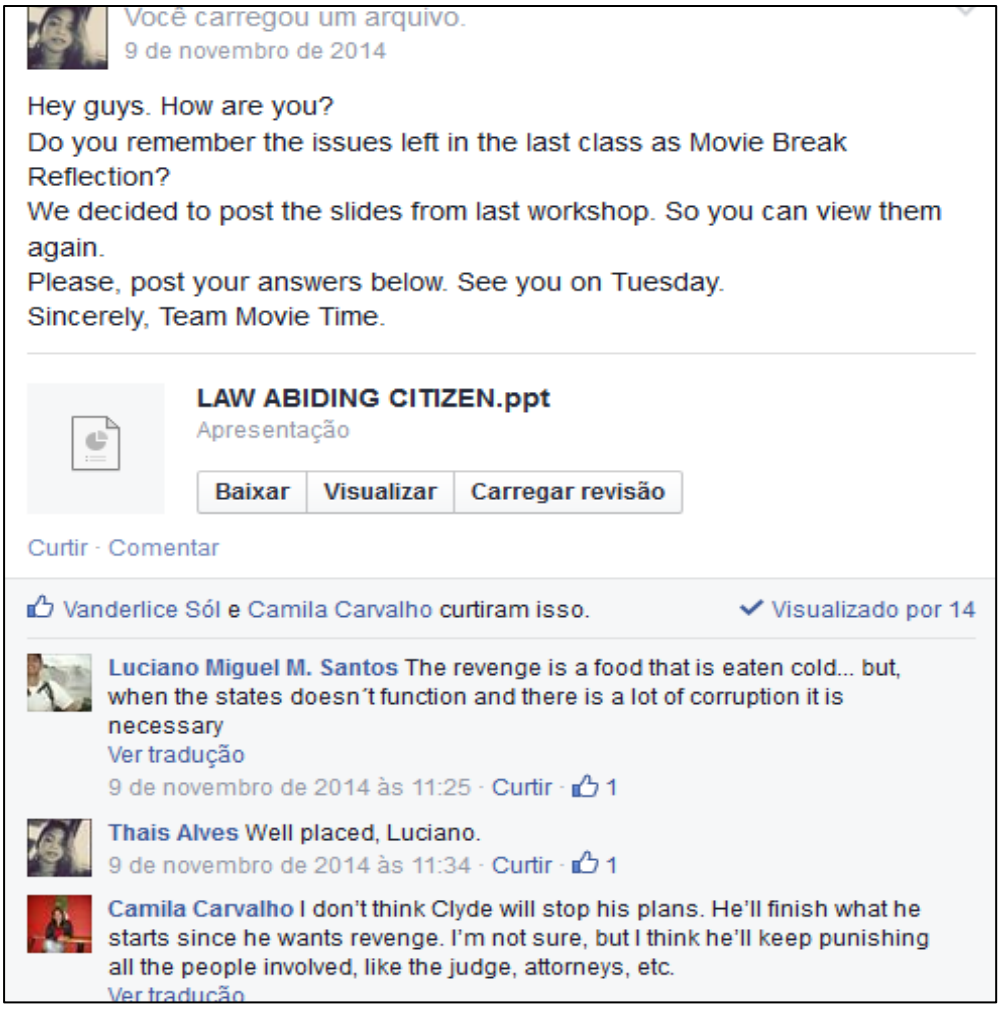


Postagem didática da Bolsista Thais Alves.

Os participantes foram instigados a compartilhar suas experiências de vida com os demais participantes, os participantes também pode se envolver no projeto e dar sugestões de ideias. Nesse caso, na segunda imagem, a participante sugeriu um modo de sorteio online dos nomes de uma atividade de amigo secreto, realizada na oficina. Mediante o exposto, percebe-se que o projeto, também, deu a voz aos participantes para que pudessem desenvolver o pensamento crítico.

Considerando o uso do cinema como recurso pedagógico, o desenvolvimento linguístico dos participantes se deu de maneira contextualizada, pois as legendas

em inglês trabalhadas nos filmes os ajudaram a desenvolver tanto as habilidades orais quanto as escritas. Conforme pode-se perceber nos recortes abaixo.



O uso do ambiente virtual incentivou os participantes a utilizarem da língua inglesa fora da sala de aula, propiciou a aquisição de vocabulário novo ao discutir na rede social sobre os filmes assistidos. Os participantes são incentivados a aprenderem novas palavras e expressões que serão utilizadas nos filmes/documentário/série e nas atividades sobre eles.

Sendo assim, as interações das oficinas em inglês no ambiente virtual, evidenciaram a importância do planejamento e monitoramento de atividades comunicativas nessa modalidade pode ser um grande incentivo à aprendizagem de idiomas, pois encoraja a usar a língua para comunicação.

O projeto também levou os participantes a projetarem seus sentimentos, medos, desejos, expectativas e valores, e a discutirem aspectos políticos, sociais, culturais e linguísticos, sempre utilizando a língua inglesa. O ambiente virtual contribuiu como uma extensão desses debates. No recorte a seguir pode-se conferir os participantes expondo opiniões sobre o filme *Law Abiding Citizen*, que trata, dentre outros temas, da vingança, da violência, etc.

Percebe-se, a partir desse estudo, que a participação e envolvimento afetivos dos participantes espectadores se dá de modo que o sujeito projeta sua história, memória, vivências, corporeidade, porções conhecidas e desconhecidas sobre o filme ou série assistidos, sobretudo sobre seus conflitos e subjetividades.

CONCLUSÕES

O ambiente virtual mediado pelo *Facebook,* além de proporcionar uma melhor comunicação e interação entre os participantes, ajudou também no sentimento de conforto entre os mesmos. A forma como se comunicam e se expressam é um grande exemplo disso, pois não hesitam em fazer sugestões e tirarem dúvidas, mesmo além do período das oficinas.

Mediante o exposto, percebe-se que os temas, bem como os filmes e séries trabalhados promoveram a interação entre os alunos; propiciaram oportunidades de discussão sobre os mais diversos temas. Estes, além de motivadores, contribuíram para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos participantes – bem como a prática reflexiva sobre aspectos culturais, políticos, éticos e ideológicos.

As oficinas demonstraram que o cinema é, efetivamente, uma forma de captação do mundo e tem a capacidade de expandir o olhar crítico do espectador não apenas linguisticamente, mas, acima de tudo, estimular o sujeito a (re)pensar sobre si e o mundo. Nessa perspectiva foi possível refletir sobre o uso da rede social e os efeitos do cinema no sujeito, além de perceber que, a partir do incentivo dos mediadores, os indivíduos compartilharam experiências de vida e conhecimento de mundo em uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. R.; VOSS, R. C. R. *Cinema em sala de aula*: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da língua inglês. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/117/108> Acesso em : 05 de jun, 2014.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

GARCIA-STEFANI, V. C. (2010) O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. 238f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos.

MORAN, J. M. (2002): Desafios da televisão e do vídeo à escola. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, no dia 25/06/2002. *Disponível* em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm2 e em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>. Acesso em: 11 de Nov. 2009.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. *O uso da tecnologia no ensino e línguas estrangeiras*: breve retrospectiva histórica. Disponível em < http://www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em : 2 ago 2015.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (Org). *A escola vai ao cinema*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEM UM SURDO NA MINHA SALA DE AULA, E AGORA?

Johnny César dos Santos[13]

Resumo:

O processo de inclusão social e educacional é gradual e os surdos vêm galgando espaços e conquistando seus diretos ao longo da história. O formato das salas de aula do ensino regular vem mudando a cada dia. É cada vez mais comum se deparar com salas de aula com alunos surdos e consequentemente com Intérpretes de Língua de Sinais. A falta de formação continuada e específica são apenas alguns dos déficits encontrados na rede regular de ensino. O fato é que muitos professores ficam perdidos quando se deparam com tal situação, o que faz com que ignorem a presença dos surdos e deixem a responsabilidade nas mãos do Intérprete de Libras. Agir com parcimônia, tem sido algumas das atitudes dos professores que muitas vezes não sabem o que fazer. Apesar de dilemas e desafios, o processo de educação de alunos surdos pode ser eficaz, uma vez que haja informação adequada, dedicação por parte de todos os sujeitos da escola e uma parceria em prol da educação de qualidade para os alunos surdos.

Palavras Chave: Professores; Alunos Surdos; Intérpretes de Libras; Educação Bilíngue.

1. Introdução

O contexto escolar, sem sombra de dúvidas, é um espaço plural, marcado pela diversidade social, cultural e étnica. Com o passar do tempo, essas diversidades trouxeram uma nova roupagem para o ambiente escolar, como por

[13] Formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Estudante do curso de licenciatura em Letras na UFOP. Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Núcleo de Educação Inclusiva da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP.

exemplo, adaptações físicas no prédio da escola, salas de atendimento multifuncionais, bem como a presença de novos profissionais com formação especializada para atendimento das crianças e adolescentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Em especial, no atual processo conhecido por educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em que se preconiza a convivência entre todos os alunos com ou sem necessidades especiais, há de se considerar que se trata de um processo longo e que ainda requer muitas mudanças. Os alunos surdos usuários da Língua de Sinas estão cada vez mais presentes nas salas de aula de todo o Brasil e, junto com eles, diversas dúvidas surgem. E agora o que fazer com um aluno surdo em sala de aula? A metodologia de ensino é a mesma? E os Intérpretes de Libras, qual a função deles em sala de aula? Estudos como os de Skliar (1999), Karnopp e Quadros (2001) e Quadros (2001) analisam as melhores estratégias para que um aluno surdo possa ter uma educação de qualidade, levando em conta aspectos linguísticos, culturais e educacionais.

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar as principais dúvidas e obstáculos em torno da educação de alunos surdos que estão inclusos no ensino regular de Minas Gerais e com base em estudos realizados em torno da educação de surdos, identificar as possíveis medidas necessárias que precisam ser adotadas, para que os alunos surdos possam ter acesso a uma educação de qualidade e eficaz.

Será realizada também uma análise de uma cartilha produzida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE) em parceria com o Centro de Capacitação de profissionais e de Atendimento às Pessoas com Surdez da Educação (CAS), que reuniu dicas e sugestões para profissionais da educação que trabalham com alunos surdos. Tal análise possibilitará levantar sugestões de como os professores e profissionais da educação poderão adaptar ou mesmo criar estratégias de ensino com base em sugestões dadas, a fim de promover a efetiva aprendizagem do aluno surdo.

2. Metodologia

Esse trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Buscando nas fontes já solidificadas da literatura da área, sugestões e argumentações possam contribuir com a prática, pois de acordo com Santos:

> [...] o conhecimento científico gera a pesquisa científica sendo esta definida como uma atividade intelectual intencional que visa responder às atividades humanas, para compreender e transformar a realidade que nos rodeia.(SANTOS, 2001, p.144)

Analisar os estudos de Karnopp e Quadros (2001) bem como a cartilha produzida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2008) proporcionará mostrar o que estudos já revelam sobre metodologias e estratégias para educação de alunos surdos, bem como possibilitará criar hipóteses para futuros estudos como base em uma analise da teoria com a prática vivenciada em sala de aula.

3. Resultados e Discussões

Os surdos têm direito de receber educação escolar em sua primeira língua, isto é, a língua de sinais, conforme previsto pelos direitos linguísticos (Skutnabb-Kangas, 1994). Partindo desse princípio, infere-se que os professores devem receber uma formação adequada e de qualidade para que suas aulas contemplem tais sujeitos, promovendo a construção do conhecimento que ao longo dos anos foi acumulado pelos homens. Sobre o ideal de uma educação de surdos Quadros e Karnopp comentam:

> As crianças surdas precisam ter acesso à educação na LIBRAS, os direitos humanos preveem isso e é dever do estado garantir que isso aconteça. O processo educacional acontece mediante interação linguística e todos os professores devem dominar a LIBRAS para serem professores de surdos. Esse deve ser o ponto de partida de uma seleção de profissionais que queiram trabalhar com surdos. Dominar a LIBRAS deve ser

> pressuposto para pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação linguística. Todos os conhecimentos escolares devem passar pela LIBRAS. Pensar em formação de cidadãos conscientes é pensar em diálogo e em troca e isso precisa ser na LIBRAS com os surdos brasileiros. (KARNOPP e QUADROS, 2001).

Esse é um ideal que deve ser procurado por todos das escolas que trabalham com a educação de surdos, por meio de educação bilíngue [14]que possibilite o acesso aos conteúdos escolares em Libras. Indiscutivelmente essa não é a realidade no Brasil e, consequentemente, em Minas Gerais. As escolas mineiras, em sua maioria, atuam seguindo as propostas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo em seu quadro uma grande presença de interpretes de Libras. Ao contrário da escola ideal proposta por Karnopp e Quadros (2001), nesta escola, os conteúdos são passados em língua portuguesa a toda a classe e chega de maneira indireta ao surdo por meio da interpretação. Dentro desta perspectiva os professores devem ao máximo assegurar que seus alunos surdos tenham respeitados seus direitos linguísticos.

> Considerando tais direitos, é inegável à criança o direito ao acesso a língua de sinais como meio e fim de sua interação linguística social e cultural. A escola tem o dever de garantir a imersão linguística desde a mais tenra idade para que seja assegurado seu direito de adquirir sua língua de forma natural e espontânea, bem como o direito em ter uma educação em língua de sinais. (KARNOPP e QUADROS, 2001, p.09)

As autoras salientam ainda que, os professores precisam conscientizar-se que a melhor forma de educação para um aluno surdo é uma educação bilíngue, na qual os alunos surdos tenham o acesso a todas as informações e conteúdos

[14] "São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo." (Decreto Nº. 5626, de 22 de Dezembro de 2005,capítulo VI, artigo 22,§1º).

ministrados em sala de aula em língua de sinais e, ao mesmo tempo, que tais alunos desenvolvam a língua portuguesa escrita como sua segunda língua. Estratégias e metodologias específicas e adequadas precisam ser adotadas por tais professores mesmo naquelas escolas que atuam na perspectiva inclusiva.

É um equívoco pensar que o direito do surdo a uma educação em sua língua já está resguardado pela a presença de um Intérprete de Libras em sala de aula. Quadros (2001) analisa que a presença dos intérpretes de Libras é sim importante, ainda mais numa sala de aula do ensino regular na qual o professor não tem domínio da Libras e se propõe a trabalhar na perspectiva inclusiva, porém o ensino é uma responsabilidade inerente ao professor regente e não ao intérpretes:

> Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? Considerando tais questões, poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor que domine língua de sinais que este seja contratado como tal. (QUADROS, 2001, p. 60)

Estratégias metodológicas específicas devem ser adotadas para incluir os alunos surdos nas aulas, para tal em 2008 uma cartilha promovida pelo CAS/SEE/MG, reuniu algumas dicas baseadas em estudos e em análise da realidade das salas de aula com alunos surdos, para facilitar o trabalho e a interação entre professores e surdos, sendo algumas delas:

> >> A maioria dos surdos sinalizadores (aqueles que utilizam a Libras como forma de comunicação) tem a língua de sinais como sua primeira língua.
>
> >> É importante que o professor compreenda qual a função do intérprete de Libras no processo educacional dos surdos e construa uma boa parceria com esse profissional.

> >> Atividades e recursos visuais são indispensáveis e enriquecedores do processo de ensino-aprendizagem dos surdos.
>
> >> Os trabalhos propostos devem contemplar toda a turma, sem excluir os surdos ou ouvintes de qualquer atividade ou do próprio cotidiano da sala de aula. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAIS GERAIS, 2008, p.09)

Ainda referente a atividades que podem ser desenvolvidas na educação infantil em salas de aula que contam com a presença de alunos surdos, Karnopp e Quadros dão algumas sugestões:

> >>Atividades de rotina em sinais
>
> >>Brincadeira e jogos em sinais
>
> >>Realização de experiências em sinais
>
> >>Hora do conto em sinais
>
> >>Passeios conduzidos por adultos surdos
>
> >> Atividades diversas com as comunidades surdas locais
>
> >>Mini palestras dadas por pessoas surdas das comunidades locais ou de outras comunidades locais e internacionais. (KARNOPP e QUADROS, 2001, p.11)

Buscar estratégias como estas, levando em conta aspectos culturais e linguísticos dos surdos, pode agregar conhecimentos significativos tanto para os alunos surdos como para os demais estudantes. Este pode ser um excelente método de interação cultural e social promovido na própria escola, minimizando, sobretudo a exclusão de tais alunos e estimulando a interação destes com os demais.

4. Conclusões

Enquanto a educação bilíngue ainda não é uma realidade plena, os professores devem continuar buscando e aplicando estratégias que proporcionem aos surdos o acesso à educação, em sua língua, visto que isso é um direito historicamente construído e deve ser respeitado. É uma realidade também que os diversos medos e tabus em torno da surdez deve-se a falta de formação específica e continuada para os professores. Por isso, é necessário a implementação de politicas públicas, visando o investimento em capacitações em serviço e na formação inicial dos professores. Do mesmo modo, professores podem e devem tomar iniciativas, como por exemplo, analisar publicações e estudos relacionados à surdez como os apresentados. O professor deve assumir o seu papel como regente e ter em mente que o surdo também é seu aluno e que o intérprete está ali para tecnicamente ser um intermediador linguístico. Todos os atores do espaço escolar podem e devem contribuir para que os surdos possam ter aulas produtivas, uma educação de qualidade e uma maior interação entre surdos e ouvintes. Deste modo, é preciso que professores tenham conhecimento a respeito da surdez, de aspectos culturais e históricos, bem como devem conhecer os aspectos linguísticos que compõem a aprendizagem e a comunicação do estudante, assim como reconhecê-lo como um estudante como os demais. Em outras palavras, é fundamental que a escola supere as dificuldades ainda presentes e promova, de fato, um efetivo aprendizado, proporcionando as condições ideais para a participação ativa do estudante surdo em todas as atividades propostas.

5. Bibliografia

BRASIL. Decreto 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS. Ronice Müller de. **Educação Infantil para surdos**. In: ROMAM, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite.(Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p.214-230.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001, p. 144.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/MG. **Projeto Incluir** - **A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais - Orientação para pais, alunos e profissionais da educação** - Minas Gerais /2008 Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistics Human Rights. A Prerequiste for bilinguism. In Bilinguism in deaf education.** Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum -Verl. 1994. P.139-160.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ESTUDOS QUE ENVOLVEM EGRESSOS E EVADIDOS DAS LICENCIATURAS EM EAD

Jordana de Moura; Maria da Assunção Calderano[15]

Resumo

No presente texto, pretende-se refletir sobre a formação inicial de professores na modalidade da educação a distância, tendo como foco central a população dos egressos e evadidos dos cursos de licenciaturas. A revisão de literatura foi constituída a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes; das informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@; Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE; trabalhos publicados no GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; artigos publicados

[15] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE) – jordana.demoura@yahoo.com.br e assuncao.calderano@gmail.com

na Revista Formação Docente. A busca de trabalhos foi feita a partir dos seguintes descritores: “egressos das licenciaturas”, “egressos da EaD”, “evadidos das licenciaturas” e “evasão na EaD”. Embora não tenhamos delimitado um recorte temporal para tal pesquisa, foram encontrados apenas 5 trabalhos, dos quais dois estão relacionados aos egressos da EaD, dois relacionados aos evadidos da EaD e, apenas 1 estudo se relaciona tanto aos egressos, quanto aos evadidos. A escassez de trabalhos encontrados revela a importância do estudo que pretende elucidar melhor os desafios e potencialidades da formação inicial de professores via EaD, por meio da escuta de seus egressos e evadidos. Entre as conclusões, aqui parcialmente apresentadas, destacamos que nos estudos encontrados são evidenciadas algumas lacunas na educação a distância enquanto espaço de formação docente, exigindo novas posturas acadêmico-profissionais dos docentes e discentes em EAD, bem como por parte das políticas educacionais.

Palavras-chave: egressos; evadidos; licenciaturas; educação a distância.

Introdução

O presente texto é fruto de um estudo mais amplo, cujo objetivo central é mapear e refletir sobre a formação inicial a partir da visão do curso emitida pelos egressos e evadidos dos cursos de licenciatura em EAD oferecidos por uma universidade pública federal do sudeste mineiro.

A educação a distância tem se apresentado como proposta que ganha cada vez mais espaço nas universidades para a formação inicial dos docentes que irão atuar na educação básica. Assim, em 2006 foi implementado, por meio do Decreto nº 5.800, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo prioritário de formar docentes da Educação Básica (BRASIL, 2006). Tal iniciativa, de acordo com Oliveira (2008) originou-se como respostas à falta de qualificação de grande parte dos docentes que atuam na educação básica e à dificuldade de acesso ao Ensino Superior.

A implementação da UAB e a consequente expansão dos cursos de licenciaturas em EaD, exigem que professores formadores e graduandos detenham saberes singulares dessa modalidade de ensino diretamente relacionados ao domínio do uso das tecnologias. Segundo Lapa e Pretto (2010) a aprendizagem na EaD recai sobre o aluno, pois este tem que ser o protagonista da própria aprendizagem, necessita de sua força de vontade, organização e concentração para dedicar-se ao curso e concluí-lo. Destacam ainda que alguns cursos justificam o alto índice de evasão dizendo que os alunos não estavam aptos a serem discentes desta modalidade de ensino, assim se eximem da responsabilização pelo insucesso dos estudantes.

Em relação à evasão, que é um dos grandes problemas da EaD, Gatti e Barreto (2009) destacam que os altos índices de abandono nos cursos, no ano de 2003, estavam associados à falta de informação inicial dos discentes. Ainda de acordo com as autoras, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância estabelecidos em 2007 pelo Ministério da Educação, abordam que a impressão de isolamento provocada pela metodologia da EaD seria um dos fatores que contribuíram para o agravamento do problema.

Neste contexto, identificamos que a EaD enfrenta grandes obstáculos a serem ultrapassados, dada à sua importância no contexto educacional. Ao reconhecendo seu papel para a educação do país, pretendemos destacar o que tem sido produzido nos estudos que envolvem egressos e evadidos das licenciaturas em EaD, questionando sobre a conjuntura atual que possibilita ou inibe a educação a distância como formadora de professores da educação básica.

Metodologia

Para alcançar os objetivos do estudo, pautamo-nos na revisão bibliográfica que nos oferecerá subsídios para a construção da metodologia, compreendendo também os instrumentos de pesquisa que serão desenvolvidos junto aos egressos e evadidos de oito cursos de licenciatura inscritos na modalidade de EAD. Evangelista (2008) enfatiza que o pesquisador, ao realizar um estudo bibliográfico, tem que

localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências que um texto apresenta, pois estes passos se relacionam às categorias mais profundas e fecundas da investigação, a saber, a discussão, elucidação, desconstrução de compreensões do mundo. A autora destaca ainda que a análise da produção bibliográfica tem que ser entendida como fruto de práticas concretas realizadas na sociedade e demonstração da consciência do homem num determinado tempo histórico, sendo papel do pesquisador compreender os significados históricos dos materiais encontrados.

Assim, compreendendo a importância da produção bibliográfica como um artefato sócio-histórico-cultural é que analisaremos os textos encontrados, assumindo o nosso papel de pesquisadoras ativas no processo de construção do conhecimento.

Destacamos que, a partir do levantamento bibliográfico nos portais Banco de Teses e Dissertações da Capes, revista Formação Docente, Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e do GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, a partir dos descritores “egressos das licenciaturas”, “egressos da EaD”, “evadidos das licenciaturas” e “evasão na EaD”, foram encontrados apenas cinco trabalhos envolvendo egressos e evadidos das licenciaturas em EaD.

Embora não tenhamos delimitado um recorte temporal para tal pesquisa, foram encontrados num universo de quatrocentas e setenta e dois trabalhos, apenas dois que envolvem egressos das licenciaturas da EaD , dois que estão relacionados aos evadidos das licenciaturas desta modalidade de ensino e, apenas um estudo se relaciona tanto aos egressos, quanto aos evadidos. Os demais trabalhos, quando focalizam egressos e evadidos, o fazem sob a ótica da educação presencial e outros apontam o tema de modo apenas tangencial.

Resultados e discussão

É inegável que uma formação docente de qualidade é de suma importância para o exercício do magistério, sendo algo imprescindível para a atuação do professor da educação básica. Estudos, como os desenvolvidos por Gatti; Barreto; André (2011), bem como Gatti; Barreto (2009) têm apontado lacunas existentes na formação de professores. E, no que concerne às polêmicas da expansão das licenciaturas em EaD, Gatti; Barreto; André (2011) alertam para a importância do acesso à educação e às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), e destacam a problemática da profissionalidade docente. Neste contexto,

> [...] questionam-se as formas como as tutorias estão sendo desenvolvidas, incluindo sua precariedade formativa e de contrato de trabalho, disponibilização e uso de laboratórios, bibliotecas adequadas, oficinas − meios indispensáveis às várias formações docentes. Também se levanta o problema da orientação e da supervisão dos estágios nessa modalidade, ao lado de questões como a adequada formação prévia em leitura e interpretação de textos de forma autônoma, habilidade necessária para o estudo relativamente solitário envolvido nessa modalidade de curso. A grande evasão constatada nos cursos a distância certamente está associada a alguns desses fatores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 258)

Tomando por base o exposto acima, reafirmamos a importância e necessidade da qualificação dos processos de formação docente. Voltando os olhares para os trabalhos relacionados diretamente aos egressos e evadidos, destacamos alguns aspectos centrais por eles abordados, focalizando, sobretudo a atual conjuntura desta modalidade de ensino, que, por vezes, possibilita e/ou inibe as ações necessárias no campo da EAD, enquanto espaço de formação de professores da educação básica.

Em estudo exploratório sobre os fatores determinantes da evasão nos cursos de licenciaturas oferecidos pela UAB/ UFSC, Comarella (2009) utiliza revisão bibliográfica e documental, bem como a aplicação de 177 questionários aos alunos

evadidos e 38 aos tutores. A autora destaca, a partir da análise dos dados, que a falta de tempo do aluno para dedicar-se ao curso, constitui um fator de evasçao que se apresentou com maior destaque pelos evadidos. Tal fator está relacionado aos interesses pessoais, como trabalho e família, o que dificulta a conciliação entre as atividades cotidianas dos estudantes e o curso de licenciatura. Foram destacados também outros aspectos, tais como a crença prévia de que os cursos da EaD exigem menos empenho pessoal e acadêmico, por parte do estudante. Foram também destacadas como fator da evasão, as dificuldades enfrentadas diante dos recursos usados nesta modalidade de ensino, bem como impasses na participação de atividades realizadas no pólo de apoio presencial.

Já Maurício (2015) desenvolveu um estudo de caso sobre os principais fatores que contribuem para a evasão no curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. Investigou também, acerca dos aspectos que podem contribuir para diminuir a evasão. Para isto, definiu como escopo da pesquisa, os estudantes matriculados entre 2011 e 2014, sendo 778 evadidos. Como principais resultados sobre os fatores contribuintes para a desistência do curso estão a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e com a família, bem como falta de tempo. Além disso, problemas relacionados ao trabalho, motivos particulares, desconhecimento das tecnologias e demora em iniciar o curso, também são apontados como causadores da evasão. Já em relação aos aspectos que podem contribuir para diminuir a evasão, a autora destaca o apoio da gestão educacional diante das dificuldades encontradas pelos alunos. Ressalta também a importância da análise contínua e o aprimoramento das propostas formativas que a instituição oferece.

Pimentel (2013), em sua dissertação de mestrado sobre a experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, buscou identificar, compreender e analisar qual o panorama atual da oferta do curso de licenciatura em Educação Física da EaD. Para tanto, realizou um estudo de caso, com aplicação de questionário aos egressos da primeira turma do curso de licenciatura em Educação Física da UAB/ UnB. A partir da análise, a autora destacou que a criação da UAB estabelece nexos entre a EaD e o neoliberalismo, ficando as políticas educacionais

e a implementação da EaD a mercê das exigências do capital internacional. Enfatizou também que a UnB busca a institucionalização da EaD para a melhoria das condições com que foi implementada, no entanto são apontados como principais problemas no início do curso: entraves com o uso das ferramentas, metodologia e outros de cunho administrativo; estes vêm sendo, constantemente, superados a partir da aceitação do curso pela instituição com o consentimento da maior parte dos docentes.

No que concerne à pesquisa de Massaro (2014) o foco era investigar como a graduação em Pedagogia via EaD, ofertada pelo Pró-Licenciatura, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contribuiu para transformar a prática para o uso das tecnologias digitais, do docente em serviço. A autora utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, tendo como um de seus percursos, o estudo de caso e, como instrumentos de coletas de dados, questionário, entrevistas e documentos do curso. Os sujeitos participantes do estudo foram os egressos do curso que concluíram em 2010. A partir da Análise Textual Discursiva, técnica escolhida pela pesquisadora, ficou evidente que os docentes incorporaram, em algum nível, o uso das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas, embora tenham se deparado com impasses no decorrer do curso. Além disso, a autora sinalizou que apesar do docente se empenhar em modificar sua prática, nem sempre ele consegue, em especial por causa da infraestrutura tecnológica precária das escolas, bem como falta de apoio da gestão escolar.

Para finalizar, destacamos os pontos principais do único trabalho encontrado por intermédio da revisão de literatura, que envolve tanto egressos, quanto evadidos das licenciaturas via EaD, a saber, o estudo realizado por Abadi (2014) com foco nas causas do baixo percentual de aproveitamento de estudantes das licenciaturas em Biologia, Matemática, Pedagogia e de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). Para tanto, a natureza do estudo foi definida pelo pesquisador como quali-quantitativa, através do estudo de caso e método indutivo, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário específico para cada amostra de sujeitos, sendo estes, ex-alunos concluintes, ex-alunos não concluintes e ex-tutores presenciais de sete dos quinze polos de apoio presencial da universidade. Como resultado, o autor

destaca que os fatores e causas da evasão estão vinculados à autonomia para aprendizagem na EaD, podendo ter correlação com a estrutura de ensino e de aprendizagem do cursista.

Ao realizarmos a revisão bibliográfica, bem como a leitura dos trabalhos encontrados, percebemos que a EaD enquanto espaço de formação dos professores da educação básica, apresenta lacunas, e por isso, necessita de olhares cada vez mais atentos e diálogos interdisciplinares mais profundos, envolvendo tanto políticas educacionais, quanto os estudiosos da área. Neste contexto, julgamos pertinente indagar: Qual tem sido o papel dos professores e dos tutores? A que ponto a metodologia utilizada tem favorecido ou obstaculizado os processos de aprendizagem?

Entendemos que o aluno que chegou ao final do curso bem como o aluno que, por motivos e razões diversas não alcançou o mesmo resultado, são peças fundamentais na engrenagem relacionada ao processo de compreensão do que se passa nos bastidores dos cursos, envolvendo a vida cotidiana dos alunos. Entre essa rotina diária, que elementos podem ser destacados no campo da responsabilidade profissional, cujo enfrentamento precisa ser feito conjuntamente envolvendo discentes, docentes e gestores educacionais?

Conclusões

Através do que foi exposto no tópico anterior, reiteramos a importância de ampliação do diálogo interdisciplinar acerca da educação a distância, uma vez que esta modalidade de ensino tem se expandido enquanto espaço de formação de professores e, ainda apresenta vários problemas, desde aqueles relacionados à sua institucionalização, como é o caso da UnB, apresentado por Pimentel (2013), até aqueles relacionados à sua metodologia, como foi destacado por Maurício (2015).

No entanto, também reconhecemos experiências positivas da EaD, na medida em que Massaro (2014) demonstrou que o curso de Pedagogia via EaD, ofertado pelo Pró-Licenciatura e vinculado à UFRGS, contribuiu para que os professores

incorporassem, em algum nível, o uso das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas.

Assim, reconhecendo o papel da EaD para a educação do país, buscamos destacar o que tem sido produzido nos estudos que envolvem egressos e evadidos das licenciaturas dessa modalidade de ensino. Sinalizamos nossa pretensão em continuar o percurso de pesquisa sobre formação docente, tendo como temática de estudo: “Concepções sobre a formação inicial de professores via educação a distância: o que dizem os egressos e os evadidos das licenciaturas de uma universidade pública federal do sudeste brasileiro”. Prosseguiremos fazendo levantamentos junto aos participantes do estudo, entendendo que eles poderão nos ajudar a elucidar questões pendentes sobre o tema. Esperamos que, com este estudo possamos contribuir com as discussões educacionais, apresentando subsídios para a avaliação de propostas atuais e favorecendo a constituição de novas práticas formativas e de políticas educacionais mais engajadas na sociedade do conhecimento.

Referências

ABADI, Adejalmo Moreira. **Autonomia para Aprendizagem na Educação a Distância:** um processo de construção e desafios. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado: RS, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 12 jan. 2011.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância:** evasão discente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **Revista Caros amigos**, 2008.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. **-** Brasília: UNESCO, 2011.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355. Acesso em: 20/06/2015.

MASSARO, Giselle. **Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais:** um estudo no curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2014.

MAURÍCIO, Wanderléia Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância:** a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distânia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: RS, 2015.

OLIVEIRA, D. M. de. A Formação de Professores na Reforma Educacional de Minas Gerais dos anos de 1990 e 2000. In: **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade:** análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais / Daniela Motta de Oliveira. – 2008.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Dissertação de Mestrado em Educação Física - Universidade de Brasília FEF/UnB, 2013.

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS: A INOVAÇÃO CHEGA À ESCOLA PÚBLICA DE MANHUAÇU (MG)

Leonard Maulaz dos Santos Moreira; Leonardo de Carvalho Alves[1]

Graduandos em História pela Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (FACIG), bolsistas do PIBID/ CAPES. E-mails: leonardocarv.alves@hotmail.com; leomaulaz@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho se dedica a analisar a importância da atuação do projeto intitulado “O ensino de História como forma de buscar a autonomização do sujeito”, financiado pela CAPES e inserido na escola pública da cidade de Manhuaçu através dos acadêmicos do curso de História da FACIG. Tal programa tem como meta principal valorizar e aperfeiçoar a formação dos futuros professores da educação básica brasileira, possibilitando, para isso, um contato dos discentes de cursos superiores de licenciatura com os alunos e salas de aula da rede pública de ensino desde o inicio da formação acadêmica, garantindo aos bolsistas do projeto maior experiência docente e a oportunidade de desenvolverem novas didáticas (metodologias ativas) na tentativa de trazer melhorias no ensino das escolas públicas do país.

Palavras Chave: Educação; História; Metodologias Ativas

Introdução

Como trataram Salua Helena Abdalla Belotti e Moacir Alves de Faria (2010, p. 2), é contraditório o fato de, em um mundo marcado por uma realidade de pluralidade cultural, professores e outros educadores continuarem tão “presos” aos modelos educacionais tradicionais, esquecendo-se, assim, do papel de integradores sociais da escola e dos professores, o que, pela ausência de preocupações com a realidade vivida pelos alunos encontrada nos docentes, acaba por prejudicar alunos de realidade divergentes, os de periferias, por exemplo, trazendo para eles consequências como as dificuldades de aprendizado e de comunicação. Elementos estes, por sinal, bastante perceptíveis nas salas de aula das escolas de rede publica do Brasil, em especial nas situadas em zonas periféricas.

O PIBID é um projeto que visa, de certo modo, reverter esse quadro ao tentar qualificar os docentes e a educação nacional, possibilitando que estes conheçam e trabalhem a realidade da rede pública de ensino ainda no cursar do curso superior de licenciatura, o que ameniza aquilo que Bernard Charlot (2005) define como “mistificação pedagógica”, ou seja, a divergência entre o discurso teórico e a realidade social. Em outras palavras, a inserção antecipada dos “futuros docentes” no ambiente escolar possibilita aos bolsistas do projeto reconhecer onde a teoria aprendida no meio acadêmico não condiz com a realidade em sala de aula, tornando-os mais aptos a desenvolverem metodologias didático-pedagógicas mais eficazes e que possam, é claro, “existir fora do papel” e serem, de fato, colocadas em prática.

Logo, dada à experiência mais ampla na rede pública de ensino, os ocupantes das bolsas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência conseguem, de forma mais bem sucedida, adotar o proposto por Charlot (2005) aos professores e educadores: conhecer a realidade dos alunos e adaptar seus métodos e técnicas de ensino às necessidades deles, buscando trabalhar as características particulares de cada estudante a fim de desenvolver suas aptidões individuais, expandindo o mundo conhecido da criança sem desrespeitar a realidade e cultura por ela conhecida.

Dada, portanto, a essa necessidade constante de adaptação ao “mundo conhecido” por seu alunato, o professor dos tempos atuais, bem como os bolsistas do PIBID que trabalham pelo ingresso na carreira docente, não deve se acomodar, mas, sim, buscar, com constância, estudar para expandir e atualizar seus saberes e práticas didáticas, sendo, ao mesmo tempo, professor e “eterno aprendiz”. “Deve haver sempre a formação continuada que se dá de maneira reflexiva e busca a melhor maneira para a aplicação do conhecimento e do saber” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 3). Dessa forma, os objetivos do programa PIBID da consistem em utilizar novas tecnologias e novas propostas de ensino de História como instrumentos de produção de conhecimentos transdisciplinares, e não apenas de informação, redefinindo a racionalidade comunicativa em estratégias educacionais.

Metodologia

O ser humano sempre mostrou certa resistência às mudanças, valorizando sempre o que há de tradicional e resistindo às novidades e inovações, não sendo diferente na educação e no ensino de história, onde abordagens e didáticas tradicionalistas continuam sendo as mais bem aceitas e utilizadas por grande maioria dos educadores. Como dito por Belotti e Faria (2010, p. 2), ainda hoje, em pleno processo de globalização, professores permanecem acomodados e “presos” a modelos e técnicas didático-pedagógicas tradicionais, o que se deve não apenas às desanimadoras dificuldades enfrentadas pelos docentes no sistema educacional brasileiro, mas, também, ao fato de a globalização não ser, segundo explicações de Bernard Charlot (2005), um fenômeno de “mundialização” que objetiva construir um mundo aberto mais solidário, e, sim, um mundo que tem informações como mercadorias e não como saberes. Um mundo onde prevalece os interesses dos mais fortes em detrimento dos que integram os estratos sociais subalternos. Um mundo onde o que não é tão útil ao sistema capitalista vigente é, simplesmente, abandonado e descartado.

Tendo como base o que fora dito sobre a importância de se desenvolver novas maneiras de se trabalhar a história na educação básica e formação de cidadãos mais críticos e cientes do papel de todos os seres humanos como agentes

construtores da história, retoma-se, agora, o foco principal deste trabalho que é, por sua vez, o trabalho desenvolvido pelos bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de História da Faculdade de Ciências Gerências de Manhuaçu (FACIG) com as turmas dos nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, sediada em Manhuaçu, Minas Gerais. Após conhecerem o ambiente de trabalho e os alunos, os integrantes do projeto da área de história obtiveram, por meio de informações adquiridas na aplicação de um questionário que fora distribuído no início do ano letivo aos alunos, a ciência acerca da opinião dos estudantes acerca da disciplina de história, bem como os conteúdos que mais lhes interessam e os métodos didáticos que mais lhes atraem a atenção.

O questionário evidenciou, dentre muitas outras coisas, que a disciplina de história não se mostra, aos olhos, de grande maioria dos estudantes, muito atrativa, tendo muitos deles apresentado o desentendimento sobre o porquê de se estudar História e a importância da disciplina em suas vidas. Fato esse aparentemente comum nas escolas de educação básica do Brasil segundo expõe Bittencourt (2008), tendo a autora e outros estudiosos, dentre eles B. Charlot (2005), explicado a ocorrência disso como consequência da globalização e do capitalismo que têm, por sua vez, transformado a educação em vítima ao possibilitar que as vastas quantidades de informações que são constantemente disseminadas por todo o planeta se tornem mercadorias a serem consumidas, o que desencadeia a supervalorização do presente, ou seja, daquilo que está na moda e que é novidade, em detrimento do passado.

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no

> fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, 13)

Outro importante motivo que explica o desinteresse pela história nas salas de aula dos dias atuais é o fato de os professores não se adequarem bem às realidades vividas por seus alunatos. Schmidt, Belotti e Faria falam que, hoje, dada a uma série de problemas desanimadores presentes na carreira docente, tais como a desvalorização da profissão e condições precárias de trabalho, professores têm se tornado cada vez mais acomodados e desanimados, levando à obsolescência de seus métodos didático-pedagógicos e saberes, uma vez que não seguem a necessidade de constate capacitação de seus currículos, fato que acaba por prejudicar muitos alunos que não mais se satisfazem com os velhos métodos tradicionais de ensino onde o professor é visto como o "possuidor e transmissor dos saberes" e os alunos como meros "receptores". Boa parte dos alunos dos nonos anos da Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho alegaram que o ensino de história é pouco atrativo e monótono, sendo bastante restrito à metodologia da aula expositiva onde o professor pouco interage com a classe. Os educadores, no entanto, se mostram inertes perante às reclamações e não buscam, geralmente, a inovação de suas metodologias e técnicas de ensino, alegando, frequentemente, falta de tempo e temor de que a indisciplina tome conta na sala de aula durante a tentativa de outros modos de ensinar.

Após autoridades em educação afirmarem que a culpa das dificuldades dos alunos na escola não é somente da realidade em que estes vivem ou da posse de níveis intelectual e cultural inferiores, e, sim, principalmente, do professor que deveria adequar suas metodologias à realidade de seu alunato, os bolsistas do projeto PIBID da área de história da FACIG, novamente se utilizado das informações reunidas com a aplicação do questionário avaliativo distribuído nos nonos anos, partiram para a tentativa de aplicar novas metodologias de ensino de história, em especial as que os alunos marcaram como as mais atrativas e divertidas ao responderem ao questionário. Com isso objetivou-se, desde o início do projeto, em 2014, bem como aconselha Maria Auxiliadora Schmidt (2008), a utilização de fontes

historiográficas como imagens, filmes e músicas para atiçar o interesse e atrair a atenção dos estudantes, atentando-se ao máximo à contextualização do conteúdo ministrado com as fontes usadas. Dando, ainda, espaço para debates, onde os alunos possam analisar, criticar e expor suas ideias sobre tais fontes.

Primeiramente, os educadores devem ter em mente que o uso de recursos e de metodologias alternativas os envolvendo não está a competir ou extinguir com a educação tradicional e seu aparato, mostra Napolitano (2008). Muito menos exclui a necessidade e importância do livro didático, aulas expositivas e do professor, sendo aconselhável, por sua vez, usá-los em complemento aos métodos tradicionais de ensino e não isoladamente, lembrando que, parafraseando Jean-Jacques Becker (1998, p. 27), o material escrito é, sem dúvidas, a "fonte por excelência da história", não significando, todavia, que o documento escrito seja isento de possuir equívocos e inverdades, afinal de contas, "com tinta, qualquer um pode escrever qualquer coisa" (BLOCH, 2002, p. 89). Cientes disso, os docentes devem buscar, antes de iniciarem seus trabalhos com os recursos audiovisuais, bem como explica Marcos Napolitano (2008), o conhecimento teórico básico do conteúdo histórico-cultural a ser trabalhado em sala de aula, selecionando as fontes e informações mais adequadas ao assunto, faixa etária e nível cognitivo do alunato para, então, seguindo-se um roteiro pré-elaborado, as atividades planejadas possam, enfim, serem executadas em sincronia com o tempo disponível, cujo parte há de ser separada para que os alunos possam, sob orientação do professor orientador e posteriormente ao ministrar das explicações sobre os documentos utilizados, discutirem as conclusões e opiniões obtidas de suas análises críticas.

Resultados e Discussão

Em Março de 2014, tivera inicio, então, o projeto PIBID da FACIG, tendo sido firmada uma parceria entre o CAPES, a Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu e a Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, instituição de ensino básico da rede pública onde os bolsistas da área de História estão a desenvolver seus projetos a em prol do desenvolvimento educacional da rede pública.

Pondo em prática toda essa teoria educacional envolvendo o ensino de história, fora planejado, no primeiro ano de trabalho dos bolsistas da área de História do PIBID com os alunos nos nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Maria de Lucca Pinto Coelho, um modo de não apenas atrair a atenção e interesse do alunato, mas de avaliar a capacidade crítico analítica do mesmo. Em 2014, dada à comemoração do centenário da Primeira Guerra Mundial, deflagrada em 1914 e responsável, de acordo com Eric Hobsbawm (1995), pela o início da "Era da Catástrofe"[16] que, por sua vez, marcara, para o autor, o começo do século XX, houve muitas propostas de se trabalhar com o alunato, certas obras cinematográficas que abordam, de forma adequada à faixa etária dos estudantes, a "Grande Guerra". Os filmes escolhidos foram dois: "Cavalo de Guerra" (2012), do diretor Steven Spielberg, e "O Barão Vermelho" (2008), dirigido por Nikolai Müllerschön. O segundo filme citado fora levado em consideração por mostrar um outro lado da história que englobava o episódio bélico, o dos alemães, explicitando ao alunato que, na história, não há representações absolutas da verdade mas fragmentos de memórias, que como ressaltara M. Bloch (2002), podem ser interpretados de inúmeras formas conforme a atenção dada aos fatos e os sentimentos e interesses daqueles que os testemunharam.

Havendo de se respeitar o roteiro pré-elaborado e o tempo disponível para execução do projeto, bastante escasso por sua vez, não fora possível trabalhar, como se pretendia inicialmente, ambos os filmes tendo sido escolhido, pelo conteúdo mais abrangente e coerente com o do livro didático, a obra "Cavalo de Guerra" (2012).

Realizada a seleção do longa-metragem, bem como as explicações teóricas sobre a Primeira Guerra Mundial, ministradas pela professora de história e também supervisora dos bolsistas da área de história do PIBID da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu, pode-se, enfim, dar inicio à transmissão do filme, tendo os alunos demonstrado bastante interesse pelo tema central em estudo que é a

[16] Termo cunhado pelo renomado historiador britânico Eric Hobsbawm em referência ao período que vai do inicio da Primeira Guerra Mundial, em 1914, ao término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, sendo tais conflitos, para o estudioso, eventos complementares e não isolados. Hobsbawm considera a "Era da Catástrofe" como sendo um período da história de enorme decadência humana e dos ideais de civilização, uma vez que entre os dois embates, crises econômicas causaram grandes danos na economia mundial, países foram devastados e inúmeras vidas humanas ceifadas.

“Grande Guerra”. Interesse esse que pode ser visivelmente comprovado durante a execução de um breve debate entre os integrantes do PIBID e as classes expectadoras do filme.

No decorrer de um breve debate, que durara no máximo trinta minutos em algumas das classes, fora explicado de modo rápido e resumido o enredo da “Primeira Guerra Mundial”, sendo, reservado, em seguida, um tempo para que os alunos dos nonos anos retirassem possíveis dúvidas, que, por sinal, surgiram aos montes, já que conflitos bélicos, sobretudo as guerras mundiais, são uma temática bastante atrativa aos olhos do alunato, tal como evidenciara os dados obtidos com o questionário utilizado para obtenção de conhecimento e avaliação sobre cada classe.

Ao fim de tal momento de interação, descontração e aprendizagem entre a professora supervisora, os alunos e os bolsistas da área de história, fora proposto que cada criança realizasse uma breve redação associando o conteúdo teórico da “Primeira Guerra Mundial” com o filme. O resultado disso, fora, ao mesmo tempo que gratificante, desanimador. Ressaltando o lado positivo pode-se expor o fato de grande maioria dos estudantes terem se interessado em revisar a matéria do livro didático para confecção do exercício proposto, bem como terem executado a tarefa, algo que, em escolas da rede pública de ensino brasileira, dificilmente aconteceria sem que houvesse interesse por parte do alunato pelo conteúdo e disciplina. Já o desânimo e as preocupações adquiridos com a correção das redações, resumem-se à dificuldade percebida nos alunos em interpretar o filme, reconhecer os elementos históricos relacionados à teoria passada em sala pela professora e associá-los em uma síntese capaz de retratar ideias percebidas, analisadas e criticadas.

Conclusões

Em outras palavras, nos escritos dos alunos, ficaram evidentes as deficiências nas capacidades de interpretação de texto e crítico-analítica destes, já que fragmentos de trechos copiados do livro didático e referencias a elementos literários e não aos históricos do filme foram notados em quase todos os trabalhos entregues, talvez, por consequência de um sistema de ensino nacional falido, de

docentes com currículos desatualizados e de métodos didático-pedagógicos que não condizem com a realidade dos alunos. Métodos e técnica de ensino estes, voltados não ao desenvolver de capacidades críticas e a um ensino de qualidade, mas ao cumprimento, a todo custo, de planejamentos empanzinados de conteúdos, levando à educação brasileira a enfatizar a quantidade em detrimento da qualidade, se esquecendo, portanto, de que, como ressaltara Bernard Charlot (2005), informações só se tornam saberes quando trazem consigo relações com a realidade em que vivem os homens.

Referências

BECKER, Jean-Jacques. "O *handicap do a posteriori*". In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (*org*). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BITTENCOURT, Circe. "Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História". In: BITTENCOURT, Circe (*org*). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

FARIA, Moacir Alves de; BELOTTI, S. H. A. "Relação Professor/Aluno". *In*: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 1, 2010. Disponível em: http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/file.php/8051/extra/material_extra_1a_aula.pdf. Acesso em: 28 de julho de 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUNCKES, R. ; ANDRE, M. E.D.A. "O professor formador e as relações com seus saberes profissionais". *In*: **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 511-527, 2012. Disponível em:

http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=6098. Acesso em: 28 de julho de 2015.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. “A televisão como documento”. *In*: BITTENCOURT, Circe (*org*.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

SALIBA, E. T. “Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens”. *In*: BITTENCOURT, C. (*org*.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, C. (*org*.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

O USO DO VÍDEO COMO INSTRUMENTO COMPLEMENTAR AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO MÉDIO

Márcio Moreira II - (UTAD) [17]

Resumo

Este trabalho situa-se na área das tecnologias aplicadas à Educação, objetivando favorecer e estimular a produção de vídeos com propósito educacional. Realizou-se, para tanto, uma pesquisa no contexto do Ensino Médio, pretendendo demonstrar como a produção e uso dessa mídia como instrumento didático-educativo pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que uma nova geração de alunos está presente nas salas de aula, de modo que os professores

[17] UTAD. E-mail para correspondência: moreirageografia@yahoo.com.br

não podem se distanciar dessa realidade. Após o relato da experiência, serão apontados os resultados acerca da utilização do vídeo na disciplina de Geografia, bem como considerações a respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Produção de Vídeos. Ensino. Aprendizagem. Geografia.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a produção e o uso de vídeos tornaram-se atividades populares, e percebendo-se o deslumbramento que essa mídia desperta nos jovens, realizou-se uma pesquisa a fim de buscar uma relação entre o uso dessa tecnologia e o processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da sala de aula, os alunos (percebidos como *nativos digitais*[18]), com quem os professores convivem diariamente, esperam muito mais das aulas do que simplesmente ouvir o que o docente tem a dizer. Assim, acredita-se que estes profissionais não devem se distanciar dessa nova geração, para não ampliar, ainda mais, a fratura digital entre professor e aluno.

Muitos profissionais que estão atuando em sala de aula apresentam alguma resistência para lidar com as tecnologias. Acredita-se que essa situação esteja relacionada ao fato de que grande parte desses profissionais seja *imigrantes digitais*.

Citelli (2000, p. 17.) considera que “a disseminação dos meios de comunicação de massa é um dado relevante que a escola não pode mais ignorar, devido ao forte peso do processo comunicativo e das mídias nas vidas de qualquer um de nós e, especialmente, dos estudantes em processo formativo”. Assim, acredita-se que as

[18] Os termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais” foram criados por Prensky (TORI, 2010, p. 218).

Tecnologias da Informação e da Comunicação devam gerar modificações no dia a dia da escola.

Moram (1995, p.3) faz importantes considerações ao indicar os usos inadequados do vídeo em sala de aula, considerando que poderiam trazer consequências desastrosas para a aprendizagem, as quais seriam: **vídeo tapa-buraco**: exibição de vídeo quando há um problema inesperado, como ausência de professor; **videoenrolação**: exibição de um vídeo sem muita ligação com a matéria; **videodeslumbramento**: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e utilizar esse recurso em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas interessantes; **videoperfeição**: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, por possuírem defeitos de informação ou estéticos; e **só vídeos**: não é satisfatório, didaticamente, exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo ao assunto da aula e sem realçar seus momentos mais importantes, voltando a passá-los. Dessa forma, a utilização do vídeo ainda pode estar sendo entendida como uma fonte da qual se espera uma simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Entretanto, encontra-se uma extensa literatura especializada, que assinala o uso do vídeo como instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os aspectos investigados por vários autores, destaca-se que essa atividade:

- Promove a expressão da comunicação;
- Valoriza o trabalho em grupo;
- Favorece uma visão interdisciplinar;
- Integra diferentes capacidades e inteligências;
- Incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico.

A escola deve buscar responder a essa necessidade e, para tanto, propor adequações a respeito dessa situação e também incorporar esse instrumento no seu processo de trabalho.

Em virtude de acreditar no valor educacional do uso apropriado do vídeo em sala de aula, realizou-se, então, uma pesquisa com o objetivo de conhecer e compreender o processo de produção e utilização do vídeo como ferramenta complementar ao processo de ensino e aprendizagem e, ainda, a percepção dos alunos a partir dessa atividade.

2 METODOLOGIA

O estudo apresentado baseia-se, predominantemente, em procedimentos de natureza quantitativa e descritiva, por meio de coleta de dados por questionário estruturado por questões fechadas e abertas contemplando as seguintes dimensões; da preparação do aluno e uso dos recursos tecnológicos; da aprendizagem, atuação e acompanhamento do aluno; e da avaliação da atividade pelo aluno. Após a devolução dos questionários, a organização e o tratamento dos dados foram consolidados com os recursos do programa *Excel*. Para cada dimensão do questionário, foi elaborado um gráfico ilustrativo, o que permitiu uma melhor compreensão dos resultados alcançados.

A investigação foi realizada pelo professor de Geografia com uma população de 79 alunos matriculados na primeira e na segunda série do Ensino Médio do Colégio Arquidiocesano de Ouro Preto-MG, em 2013. Os participantes possuíam, em média, entre 15 e 17 anos de idade, sendo, aproximadamente, 60% do sexo feminino.

No primeiro momento, foi apresentada aos alunos uma proposta para a realização de atividades com roteiros previamente selecionados. No decorrer das explicações sobre a utilização do vídeo como recurso complementar ao processo de ensino e aprendizagem, procedeu-se uma explanação sobre as ideias de Ferrés (1998, p.149), o qual, em seus argumentos, defende que:

> O uso coerente do vídeo – como recurso audiovisual comprometido com a ruptura das práticas pedagógicas tradicionais – deve centrar-se mais nos processo e menos no

> produto. O professor que faz uso consciente do vídeo com essa consciência procura extrapolar a simples exibição de programas pré-prontos, envolvendo o aluno para que ele participe do processo, seja criando novos materiais, seja interferindo de maneira criativa em materiais já existentes.

A partir dessa discussão e com base nos roteiros propostos, os alunos formaram grupos de trabalho e escolheram os temas conforme o planejamento dos conteúdos de cada série. Ainda no primeiro semestre, os alunos tiveram aulas no Laboratório de Informática com o objetivo de realizarem pesquisas e selecionarem os materiais segundo os temas propostos e, também, de conhecerem os diversos programas para gravação e edição de vídeos.

Durante as aulas no Laboratório de Informática, foi possível perceber que muitos alunos já possuíam conhecimento sobre o manuseio dessa tecnologia, o que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da atividade.

Passada essa fase, procedeu-se à gravação e edição dos vídeos conforme os temas selecionados. O processo de gravação dos vídeos aconteceu em diferentes locais: na escola, em casa, em ambientes externos, como parques e praças, entre outros. À medida que o trabalho foi sendo construído, percebeu-se a interatividade entre o grupo. Quando um componente discordava, tinha-se de chegar a um consenso com o restante do grupo para a resolução do impasse, responsabilizando-se, dessa forma, pela construção do seu processo de aprendizagem. Após a exibição dos vídeos, cada grupo fazia suas considerações sobre os aspectos mais significativos para sua aprendizagem, em relação aos temas apresentados.

Considerando-se que as discussõe spós-apresentações dos vídeos tornaram-se significativas, foi disponibilizada, na Plataforma *Moodle*[19], uma ferramenta assíncrona, o fórum. Essa atividade teve como objetivo analisar as interações entre alunos e professor.

Segundo Bruno (2007, p. 3), “o fórum é uma ferramenta para conversa ou diálogo entre seus participantes, permitindo a troca de experiências e o debate de ideias,

[19] Disponível em:<http://arquidiocesano.com/moodle/mod/forum/view.php?id=493>. (Acesso em: 13/02/14.)

bem como a construção de novos saberes". De acordo com esse autor, o fórum permite a conversa de todos com todos, cada qual ao seu tempo, possibilitando a criação de um ambiente centrado na interação *online*. Valendo-se desse instrumento de aprendizagem assíncrona, os alunos prosseguiram com a discussão iniciada nas apresentações dos vídeos.

O diálogo foi sendo construído entre os alunos e mediado pelo professor, estabelecendo-se, desse modo, uma maior interação entre os grupos. Essa atividade permitiu uma aprendizagem colaborativa e possibilitou que os alunos comparassem sua compreensão dos conceitos sob estudo com a dos colegas. Os resultados obtidos desse fórum foram avaliados como satisfatórios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados apurados, a totalidade dos alunos participantes neste estudo considera que a produção e apresentação do vídeo é um instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao preparo do aluno, verificou-se que todos possuem computador em casa. Possivelmente, essa realidade explica o fato da maior parte desses alunos já conhecer os recursos tecnológicos utilizados na disciplina. Dessa forma, é possível afirmar que a grande maioria dos participantes não apresentou dificuldades de acesso às ferramentas necessárias para a produção do vídeo.

No que diz respeito à aprendizagem, os dados apresentados demonstram que 68% dos respondentes consideram que o uso da tecnologia é uma ferramenta que pode influenciar a aprendizagem. Provavelmente, esses dados estão relacionados a uma aprendizagem significativa atribuída pelos alunos ao trabalho proposto, uma vez que a atividade desenvolvida permitiu ampliar os conhecimentos e, ainda, acessar novos conteúdos.

Quanto à noção que os alunos possuem sobre o uso do vídeo como recurso didático-educativo, 62% dos participantes da pesquisa acreditam que essa ferramenta apresenta vantagens significativas; 12% afirmaram que apresenta

vantagens em parte; e 5% consideram que o uso do vídeo não apresenta vantagens. Assim, acredita-se que, de acordo com a proposta de trabalho apresentada, essa mídia deve ser utilizada como mais um instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Dos inquiridos, 53% afirmaram que esse recurso é importante para a sua aprendizagem, 18% consideram parcial a importância para aprendizagem, e 8% não estabelecem relação entre a aprendizagem e a elaboração do vídeo. No entanto, destaca-se o fato de que a maior parte dos alunos atribuiu importância à elaboração da atividade.

Das principais dificuldades apontadas pelos alunos para a produção do seu vídeo, a maioria, 42%, não apresentou dificuldades em produzir vídeos; 18% revelaram dificuldades ao usar a tecnologia para edição e gravação; 5% alegaram falta de tempo; 7%, falta de preparo em geral com a tecnologia; 5%, com o uso da internet; e, apenas 2%, com o uso do computador.

A partir desses dados, realça-se que, apesar da maior parte dos participantes da pesquisa afirmar não apresentar dificuldades para a produção dessa mídia, é importante atentar, quando se propõe uma atividade dessa natureza, ao fato de que os alunos possuírem computadores e serem “deslumbrados” com essa mídia não significa que estão preparados ao uso. É necessário que o professor faça intervenções e apresente um plano de estudo que contemple todas as etapas do processo, quer sejam o roteiro ou os programas para gravação e edição do vídeo. Assim, os alunos se sentirão mais motivados e responsáveis pelo processo de produção do seu próprio conhecimento.

Questionados sobre os elementos significativos para a aprendizagem, constatou-se que 33% dos sujeitos identificaram o fórum de discussão na Plataforma *Moodle* como o elemento de maior relevância; 25% destacaram o uso da tecnologia; 21%, a apresentação do vídeo; 17%, o trabalho em equipe; 11%, a preparação do trabalho; e 15% destacaram as pesquisas realizadas.

No que concerne ao apoio do aluno à preparação da atividade, analisando cada uma das dimensões, verificou-se que:

- 77% dos alunos afirmaram que o professor explicou como deveria ser a produção do vídeo e 2% indicaram que ele o fez em partes;

- 68% referiram que houve interação entre o professor e os alunos; 7%, que em partes; e 4% afirmaram que não houve;

- 77% destacaram que houve interação entre os componentes do grupo e 2% afirmaram que não houve interação;

- Em relação à escola ter oferecido o suporte tecnológico para a realização da atividade, 65% afirmaram que ela o fez; 8% afirmaram que em partes; e 6% referiram que não.

Esses resultados tendem a demonstrar que, em relação ao procedimento de apoio do aluno para a realização da atividade proposta, é necessário desenvolver um trabalho de forma a garantir que determinados discentes tenham atendimento individualizado, pois se constatou que nem todos possuem habilidades necessárias para o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza.

Do total de alunos respondentes, 72% informaram que a atividade proposta favoreceu a aprendizagem e apenas 7% responderam que isso ocorreu em partes. Quando perguntados sobre a atividade em grupo ter atendido às suas expectativas, contatou-se que 60% afirmaram que sim; 13% referem que só em partes; e 6% dos alunos responderam que não. Quando questionado aos alunos se indicariam essa atividade para ser desenvolvida em outras disciplinas, verificou-se que 65% afirmaram que sim, 7% responderam que não e 5% disseram que em partes.

4 CONCLUSÕES

Este estudo envolveu alunos na utilização das tecnologias como instrumento complementar no processo de ensino e aprendizagem, dado ter lhes agradado a ideia de produzirem um vídeo como instrumento didático-educativo.

Os alunos foram os protagonistas do processo de aprendizagem, considerando que, para realizarem as tarefas, desenvolveram competências, tais como: ler diferentes fontes; pesquisar e sintetizar a fim de produzirem um trabalho. Assim, acredita-se que a tecnologia exerce uma função importante como facilitadora de aprendizagem para o aluno.

Com base nos dados obtidos pela pesquisa, infere-se que a maioria dos alunos demonstrou ter desenvolvido e potencializado competências e habilidades gerais e específicas que compõem as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio na disciplina de Geografia.

Pelas observações registradas no fórum, constatou-se que os diálogos construídos entre os alunos e o professor promoveram situações de interatividade extrassala de aula, não somente entre os grupos de trabalho, mas em toda a turma, o que possibilitou um conhecimento contextualizado e socializador.

Todavia, é importante que o professor tome consciência de que deve se manter atualizado quanto ao uso das tecnologias como facilitadoras da aprendizagem.

Conclui-se, dessa maneira, que o refinamento das ideias sobre o uso do vídeo como instrumento complementar ao processo de ensino e aprendizagem pode permitir a construção de uma visão positiva em relação ao uso da tecnologia em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. Di G. **Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line:** formando comunidades de gestores. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>. (Acesso em: 13/02/2014.)

CITELLI, A. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. A circulação do texto na escola: mediações dos veículos de massa. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, p. 15-46, set. 1994. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36196/38916>. (Acesso em: 12/02/2014.)

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, J. (org.). *Para uma tecnologia educacional.* Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 127-155.

MORAM, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>.

(Acesso em: 08/02/2014.)

_____. **Como ver televisão**. São Paulo: Paulinas, 1991.

PRENSKY, M**. Digital natives, digital immigrants.** Disponível em:

<http://www.marcprensky.com/writing>. (Acesso em: 13/02/2014.)

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA TRÍPLICE FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI

Marta Bertin[20]

Resumo

Este trabalho é parte das análises dos resultados da pesquisa de doutorado[21] defendida em 2014 que contemplou as contribuições do ensino de Geografia para o conhecimento sobre as questões do cotidiano que envolve a Tríplice Fronteira (TF). O público alvo compreendeu estudantes do último ano Educação Básica e/ou Secundária, das três unidades político-administrativas de Puerto Iguazú/AR, Foz do Iguaçu/BR e Ciudad del Este/PY, respectivamente. Deste modo, buscou-se entender como o ensino de Geografia é representado pelos estudantes entre 15 e 18 anos em relação à Tríplice Fronteira e se os aspectos que envolvam o cotidiano desses estudantes estão relacionados às ações que envolvem a fronteira. Para a operacionalização do trabalho foram aplicados questionários com a finalidade de coletar os dados necessários aos propósitos da pesquisa. Como resultados, o que se pode perceber é que há pouca ou reduzida articulação dos acontecimentos, conhecimentos locais ao término da educação escolar, o que vem a preocupar como está se conduzindo o saber e o fazer geográfico.

[20] Profª Dra. / Departamento de Educação e Tecnologias / Centro de Educação Aberta e a Distância / UFOP./mbertin@gmail.com

[21] BERTIN, M. O ensino da Geografia na Tríplice Fronteira (Puerto Iguazú/AR, Foz do Iguaçu/BR e Ciudad del Este/PY), e o turismo como possibilidade de reflexão das representações sociais e espaciais. 2014, 209f. Tese de Doutorado em Geografia. POSGEA/UFRGS, 2014.

Palavras chave: Ensino de Geografia; Educação Básica; Tríplice Fronteira.

Introdução

O presente trabalho versa sobre como o ensino de Geografia é representado pelos estudantes entre 15 e 18 anos em relação à TF (Puerto Iguazú/AR, Foz do Iguaçu/BR e Ciudad del Este/PY), e se os aspectos que envolvam o cotidiano desses estudantes estão relacionados às ações que envolvem a fronteira.

Vivemos em uma sociedade que ignora o senso comum das pessoas, o seu conhecimento adquirido ao longo dos anos, os quais são essenciais para a compreensão das dinâmicas estabelecidas no cotidiano de cada grupo. É por meio do cotidiano e das experiências assimiladas, que as coletividades se apropriam e produzem o espaço.

Mas as considerações realizadas por Damiani (2003, p.52-53) nos chamam a atenção ao frisar que "[...] essa produção do espaço está no cerne da perda do sujeito e do cidadão, enquanto tais". Entre as perdas, destaca o lugar, expressão de nosso cotidiano, de nossa identidade, afetividade.

Em consonância, Nogueira (2002, p.129) diz que "[...] os homens que vivem os lugares têm deles todo um saber que se constrói ao longo de suas vidas e que mostra aquela realidade tal qual ela é".

Novas perspectivas de leitura do mundo poderão ser aguçadas a partir do momento que o educando tenha a real convicção dos conhecimentos advindos do seu cotidiano, de sua experiência com o mundo vivido, seu lugar reconhecido, experimentado.

Não é de hoje que o ensino de Geografia perfaz o papel de disciplina meramente discursiva, enciclopédica, mnemônica, desinteressante. Mesmo que o seu ensino venha mudando sensivelmente, a passos lentos. Kaercher (2009, p.

223), corrobora neste sentido, afirmando que o “[...] ensino de Geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir”.

É oportuno salientar que um ensino de Geografia, quando desacreditado, o faz com que a distancie do seu real objetivo que é estudar o espaço produzido pela sociedade.

Esta assertiva é amparada por Callai (1999), ao enfatizar que:

> [...] a geografia que o aluno estuda deve permitir que este se perceba como participante do espaço em que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem sejam resultados da vida e do trabalho dos homens e estejam inseridos num processo de desenvolvimento (CALLAI, 1999, p.58).

É neste contexto, que o ensino de Geografia tem um papel primordial, de corroborar na compreensão da construção do espaço geográfico e de relacionar as interações quanto às questões sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais.

Destarte, compreender as escalas de análise da Geografia, desde o seu espaço, o seu lugar até o global, torna-se importante para se viver na complexa sociedade atual. Aguçar e estimular a reflexão do educando a respeito do seu mundo vivido, colabora para o progresso dos processos de ensino e de aprendizagem que o conceda a inserção nessa realidade.

Diante destas prerrogativas, buscou-se entender como o ensino de Geografia é representado pelos estudantes entre 15 e 18 anos em relação à TF e se os aspectos que envolvam o cotidiano desses estudantes estão relacionados às ações que envolvem a fronteira.

Metodologia

Para a operacionalização da pesquisa, contemplou-se como público-alvo jovens em idade escolar, entre 15 e 18 anos, estudantes do 3º ano do Ensino Médio, residentes na TF, representados geograficamente pelas unidades político-administrativas de Puerto Iguazú (Argentina), Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai), respectivamente.

Incialmente a abordagem de pesquisa a ser empregada foi a qualitativa e, complementarmente, quantitativa, utilizando-se aportes teóricos e metodológicos da Geografia Humanista e das Representações sociais, que possuem como filosofia, a fenomenologia.

Em um segundo momento, estruturou-se a pesquisa de campo. Esta foi realizada entre o período de 2012 e 2013, com o reconhecimento da área, a partir da efetivação da coleta de dados. Para a obtenção dos dados, organizou-se a pesquisa por meio da realização de questionários, obedecendo a amostragem referente a cada unidade político-administrativa (Tabela 1).

Tabela 1. Universo amostral das unidades político-administrativas da Tríplice Fronteira.

Unidades político-administrativas	P1	Sexo Masculino	Sexo Feminino	P2	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
Puerto Iguazú (iguacenses)	33	18	15	54	26	28	87
Foz do Iguaçu (iguaçuenses)	118	58	60	64	29	35	182
Ciudad del Este (esteños)	96	39	57	51	23	28	147

Fonte: Pesquisa de campo, outubro de 2013. P1 – Públicas e P2 – Privadas.

Org: BERTIN, M, 2014.

Para a melhor adequação do tempo, os questionários nas unidades político-administrativas foram pré-agendados, em distintos horários, com o intuito de agilizar a aplicação do instrumento de análise nas 19 instituições escolares.

Resultados e Discussão

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi questionado se “as aulas de Geografia propiciaram um maior conhecimento sobre a Tríplice Fronteira? Por quê?” Apropriando-se dos conhecimentos sobre o currículo brasileiro, de que a Geografia faz parte do grupo de disciplinas básicas, buscou-se apreender/entender como o ensino de Geografia é representado pelos estudantes em relação à TF. De acordo com os dados computados na Tabela 2, pode-se constatar as seguintes contribuições.

Tabela 2. Contribuições da Geografia para conhecimento da Tríplice Fronteira.

Respostas	Puerto Iguazú	%	Foz do Iguaçu	%	Ciudad del Este	%
Tratados econômicos/relações comerciais	4	4,6	22	12,1	20	13,6
Assunto pouco comentado	5	5,74	45	24,73	2	1,36
Aspectos históricos de ocupação da região	12	13,8	1	0,55	17	11,56
Aspectos físicos/naturais	2	2,3	7	3,84	3	2,04
Aspectos sociais, culturais,	15	17,2	33	18,1	32	21,7

políticos e econômicos		4		3		7
Prioriza o global face ao local	13	14,94	29	15,93	20	13,6
Localização da região	23	26,44	18	9,89	32	21,77
Não proporciona	13	14,94	27	14,83	21	14,3
Total	87		182		147	

Fonte: Pesquisa de campo, outubro de 2013.

Org: BERTIN, M., 2014.

Várias informações foram representadas pelos estudantes e, pela disposição na Tabela, verifica-se que há equilíbrio/aproximação nas respostas considerando as três unidades político-administrativas.

Diante do exposto, confere-se que em Puerto Iguazú 26,44% dos estudantes deliberaram que as aulas de Geografia contribuíram para conhecer a “localização da região”, referente a seu país e as imediações fronteiriças tanto com o Brasil quanto com o Paraguai.

Os mesmos estudantes consideraram em 17,24% que os “aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos” foram características que passaram a ser mais bem compreendidas, a partir das aulas de Geografia.

Como visto anteriormente, as grades curriculares das cidades contempladas não são iguais. Entretanto, após apurar os questionamentos, verificou-se relação entre os currículos. Para os iguacenses, 14,94% manifestam que as aulas de Geografia “prioriza o global face ao local”, mas também o mesmo percentual, 14,94% relata que “não proporcionou” conhecimento algum.

No primeiro caso, certifica-se que em Puerto Iguazú, como no restante do seu país, trabalha-se com a Geografia geral e que desta pouco se faz relação ou

correlação com o ambiente local, neste caso, a própria cidade e suas especificidades. Vale salientar, que esta não relação dos assuntos com o local foi muito identificado como constituindo numa deficiência nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que em se tratando de escalas geográficas, há que se realizar a transposição do global ao local e vice/versa.

No segundo caso, afirmar que as aulas de Geografia não proporcionam conhecimento vem ao encontro das críticas que o ensino desta ciência depara-se hodiernamente de ser uma disciplina desinteressante e sem propósitos. Críticas, por sua vez, não só enfrentadas no Brasil, mas também nos demais países vizinhos.

Nas últimas décadas, tem-se buscado renovar a ciência geográfica, deixando de lado o saber neutro, o ensino conteudista, de memorização e de contemplação de uma paisagem ainda como uma primeira natureza, que, no entanto, já foi incorporada de resultados de ações e relações sociais.

Outro ponto a ser analisado são as considerações feitas quanto aos “aspectos históricos de ocupação da região”. Nesse ponto, frisou-se o passado de ocupação e de conflitos territoriais que a Argentina esteve envolvida na região hoje concebida como TF.

Diante de tantas respostas, há outras, não menos importantes como “assunto pouco comentado”, “tratados econômicos/relações comerciais” e “aspectos físicos/naturais”, com 5,74%, 4,6% e 2,3%, nesta ordem. O primeiro condiz com uma situação em que em anos/classes anteriores comentava-se sobre a TF. Pode-se perceber neste caso que nas classes iniciais do ensino fundamental, como no Brasil se trabalha com maior afinco o local, ou seja, o espaço vivido.

A segunda, a influência do MERCOSUL e as inter-relações entre os comércios locais e circunvizinhos, que independente do país, trata-se de uma situação mais política do que de ação. Por último, a compreensão de características naturais em comum com os países vizinhos, rios que delimitam os países, atrativos comungados como as Cataratas do Iguazú, condições climáticas semelhantes.

Em se tratando de Foz do Iguaçu, 24,73% dos estudantes iguaçuenses afirmam que nas aulas de Geografia a TF é um “assunto pouco comentado”, ainda mais que no caso brasileiro, com a adoção/utilização do livro didático ou da apostila,

faz-se com que os conteúdos sejam trabalhados de maneira fixa/estanque, especialmente quando usados para preparatório em vestibular. Também neste caso, como o foi de Puerto Iguazú, não se faz a relação ou correlação de assuntos locais, e quando o fazem se tornam limitados.

Ressalvas aos "aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos" foram demonstrados em 18,13% dos entrevistados, admitindo que a partir das aulas de Geografia assuntos pertinentes às questões que envolvam a sociedade e seus anseios tornam-se mais claros/compreensíveis, ao analisarem a conjuntura criada face ao multiculturalismo presente na fronteira, suas relações e interações políticas, de acordo com os acordos bilaterais e questões econômicas, principalmente acerca do turismo que envolve as cidades.

Por situar-se numa zona de fronteira, presume-se que as pessoas estão totalmente interagidas/integradas a qualquer assunto alusivo a sua própria cidade e aos arredores. Pensar que a sociedade tenha o pleno conhecimento do lugar onde se vive poderia ser algo comum. Mas defrontou-se com 15,93% dos iguaçuenses revelando que na aula se "prioriza o global face ao local" o que vem de encontro com o exposto e já mencionado.

Características locais, do próprio lugar de vivência, do seu espaço percebido e concebido, praticamente não estão no rol de análise/estudo no ensino de Geografia, na concepção dos estudantes. Isto nos demonstra a falha nos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia escolar e que há a necessidade urgente que a mesma, passe por um processo de repensar de seu ensino.

No entanto, ressaltaram que no ensino fundamental, anos iniciais, a relação dos assuntos com o lugar era frequente. Vale lembrar, que no currículo da Geografia no estado do Paraná, contempla-se a Geografia de seu Estado, em todos os seus aspectos. Neste caso, delibera-se ao professor saber intercalar/correlacionar os assuntos pertinentes, especialmente no sétimo ano do ensino fundamental – anos finais.

No âmbito das questões, 14,83% responderam ser o ensino de Geografia algo que "não proporciona" conhecimentos sobre a TF. Não podemos esquecer que o objeto de análise da Geografia é o espaço geográfico, palco das interações

humanas e que a produção deste e seu posterior entendimento por nós resultam de aprendizagens que a Geografia nos proporciona.

Além destas respostas, teve-se com 12,1% a verificação dos “tratados econômicos/relações comerciais”. Entre os tratados econômicos o mais citado foi o bloco regional – MERCOSUL, que apesar de ser uma abordagem mais política, do que de fato, comenta-se sobre a existência deste bloco. Os acordos bilaterais estão especificamente relacionados com a Usina Binacional de Itaipu, parceira na produção energética entre Brasil e Paraguai. Da mesma forma, a articulação entre os mercados de exportação e importação a que Foz do Iguaçu e Ciudad del Este estão inseridos.

Do total de respostas, há ainda aquelas que resultaram em 9,89%, 3,84% e 0,55%, correspondendo a “localização da região”, “aspectos físicos/naturais” e “aspectos históricos de ocupação da região”. Para a primeira, por ser Foz do Iguaçu uma cidade de fronteiriça centenária. Por ser cidade de fronteira, há aqueles que argumentam a falta de oportunidade de empregos diante do escasso número de indústrias, ou seja, de um parque industrial, instaladas na cidade.

Entretanto, a falta de qualificação profissional é um dos atenuantes decorrentes do desemprego e do baixo índice de escolarização. Em Foz do Iguaçu, predomina-se o setor de serviços, voltados ao comércio turístico e de hotelaria e, consequentemente, a necessidade de qualificação.

Diante das respostas elencadas, Ciudad del Este foi a que obteve amplo equilíbrio na argumentação. Com o mesmo percentual, 21,77% “aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos” e “Localização da região” foram as que tiveram maiores indicações.

Para o primeiro caso, foi notável ao aplicar às entrevistas a preocupação com que os estudantes esteños dispõem quanto aos problemas gerados pelas desigualdades sociais, à valorização e manutenção de sua cultura em relação ao multiculturalismo vigente, à compreensão dos problemas políticos e econômicos que assolam seu país e, consequentemente, sua cidade, destacaram-se não só nas respostas, mas nas conversas que pude realizar com alguns estudantes.

No segundo caso, argumentou-se que as aulas de Geografia proporcionaram conhecimento quanto à localização da região por situar-se em uma zona de fronteira e sua importância econômica diante do país. Vale destacar que Ciudad del Este é a segunda cidade em relevância econômica do Paraguai.

Por outro lado, 14,3% asseguram que o ensino de Geografia “não proporciona” qualquer conhecimento conforme suas representações. Merece destaque as observações de alguns estudantes, que, por sua vez, expuseram que a carga horária disponível para a disciplina é reduzida ao final da Educação Básica, com apenas uma hora semanalmente.

Novamente, com o mesmo percentual, 13,6% os estudantes evidenciaram na devida ordem, sobre os “tratados econômicos/relações comerciais” e que se “prioriza o global face ao local”. Semelhante a Foz do Iguaçu, os estudantes esteños acentuam a influência do MERCOSUL, mas, ao mesmo tempo, reconhecem ser um assunto que é mais político do que econômico e de pouca atuação local.

As relações comerciais, manifestadas no centro comercial exportador e importador de Ciudad del Este, exemplificam e atribuem significado aos estudantes quanto sua relevância econômica. São estas relações que possibilitam a existência de postos de trabalhos para muitos dos cidadãos esteños, sejam eles trabalhos formais ou informais.

Priorizar o global em detrimento do local mostrou-se bem evidente nas respostas dos estudantes. Em conversas paralelas, pode-se perceber que no Paraguai é dada muita ênfase ao estudo da Geografia geral, retratando a história de conflitos territoriais, principalmente os referentes às questões fronteiriças. Mesmo assim, há aqueles que afirmaram que estudos partindo como foco o local, raramente são efetuados nas aulas de Geografia.

Também não podemos desconsiderar a parcela de estudantes que ressaltaram ser os “aspectos históricos de ocupação da região”, com 11,56% características atribuídas nos processos de ensino e de aprendizagem geográficos. Estas características estão direta ou indiretamente relacionadas com a análise da resposta anterior, por frisarem os conflitos territoriais.

Por fim, com menor percentual, 2,04% e 1,36%, têm-se os “aspectos físicos/naturais” e “assunto pouco comentado”, respectivamente. No primeiro, mostrou-se a importância dada aos atrativos naturais próximos, como é o caso do Refúgio Biológico Tati Yupi mantida pela Usina de Itaipu e os Saltos del Monday. Para o segundo, decorre-se o mesmo fato que no Brasil, por se viver na fronteira, pensa-se que seja um assunto de conhecimento de todos e que, infelizmente, é deixado de ser contemplado ou correlacionado com outros conteúdos.

Ao término da educação básica o estudo de uma Geografia geral é comum e partilhada entre as unidades político-administrativas em questão. O que se pode perceber é que há pouca ou reduzida articulação dos acontecimentos/conhecimentos locais ao término da educação escolar, o que vem a preocupar como está se conduzindo o saber e o fazer geográfico.

Conclusões

A formação por parte do educando deve conciliar e considerar as suas representações que se configuram ao nível do vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente presentes para servir de critério para a aprendizagem significativa, ou seja, um conteúdo desafiador, reflexivo, para se aprender. Neste contexto, a Geografia é uma disciplina que explica o que se observa e realiza no cotidiano, nas práticas sociais dos indivíduos, que pode ser munido por universos do senso comum e do científico. Aliar estes universos, articular os conteúdos estruturantes da ciência geográfica com seus conceitos são formas de tornar esta disciplina atraente e com significado para o educando.

Referências

CALLAI, Helena C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS/AGB, 1999, p.57-63.

DAMIANI, Amélia L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). A geografia na sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 50-61.

KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009, p. 221-231.

NOGUEIRA, Amélia R. B. Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia. et al (Org.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p.125-131.

Formação e Prática docente: refletindo sobre a visão matemática do aluno e do professor

Rafael da Silva Lima[1]

[1] IFF – Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus, RJ, Brasil. E-mail: rafael.lima@iff.edu.br

Resumo.

Refletindo sobre minha prática em sala de aula e relatos de amigos professores de Matemática, tenho percebido a enorme dificuldade dos alunos em

identificar um problema matemático para além de operações aritméticas e manipulações algébricas. Com esses relatos percebo a necessidade de nós professores entendermos a matemática como disciplina dinâmica de investigação e de grande utilidade no dia – a – dia do aluno, além da importância no contexto e evolução histórica que cada assunto ou problema está inserido. Busca – se com esse trabalho entender o quanto a formação do professor e o entendimento de matemática vem influenciando de maneira a estreitar a visão do aluno. A metodologia foi feita através de uma pesquisa com alunos do Ensino Médio de diferentes instituições da Rede Pública e Privada de Ensino, com questões de importância relevante no currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As respostas foram quantificadas em tabelas. Foi possível com as respostas ter uma ideia de sobre quais aspectos está sendo dada a maior importância no ensino desses temas. Depois destes resultados podemos entender onde estão alguns dos problemas em nossa formação e na nossa prática em sala de aula.

Palavras chave: Formação docente; Pratica docente; Problemas matemáticos.

Introdução.

A Matemática como integrante das Ciências Exatas é vista pela maioria dos alunos e professores como uma disciplina estática, que não evolui com o tempo, onde tudo que se conhece de Matemática nos dias de hoje sempre foi conhecido. E com esta limitação, se esconde o grande fascínio no estudo de Matemática, que é o questionamento de como se chegou em tal resultado? De onde vieram as fórmulas? Porque essas fórmulas funcionam em certos casos? Em que contexto histórico se deu tal resultado? Qual a aplicação de tal resultado no dia - a - dia?

Essas questões deveriam ser questionadas pelos professores ao ensinar qualquer tema e o aluno pensar nessas questões no processo de aprendizagem.

De acordo com D' Ambrosio (1993) as pesquisas apontam que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado. E aí predomina a exposição do conteúdo e uma série de exercícios para fixar tal conteúdo. Dessa forma o aluno acaba decorando procedimentos e sendo premiado por saber repetir estes procedimentos. Da mesma forma como é feita a formação dos professores de Matemática.

De acordo com as teorias de Piaget em que o indivíduo aprende através de conflitos cognitivos. Essas práticas atuais tomam um caminho contrário a essas teorias. Ainda segundo D' Ambrosio (1993) o professor guarda para si a emoção da descoberta de uma solução fascinante, da descoberta de um caminho fascinante. E ainda esconde – se a importância e o contexto histórico que tal problema se insere, e a real motivação de se estudar tal problema, o que faria o aluno pensar como verdadeiro matemático.

Assim, busco nesse trabalho evidenciar e exemplificar alguns problemas ainda presentes no ensino de Matemática, e a partir daí entender o quanto esses problemas passam pela Formação de Professores, e uma melhor reflexão sobre nossas práticas em sala de aula. Entender também, porque na prática não estamos conseguindo desenvolver as competências e habilidades em Matemática citadas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, analisando as respostas da pesquisa com alunos do Ensino Médio.

Metodologia

A experiência didática foi desenvolvida com 40 alunos de Ensino Médio de diferentes instituições da rede pública e privada da cidade de Três Rios, Rio de Janeiro. A escolha dos alunos foi feita de forma aleatória, tomando o cuidado de que eles fossem de diferentes instituições.

Baseado em BAIRRAL (2010) foram feitas questões em que se busca os diferentes níveis de raciocínio por parte dos alunos.

Foram feitos dois tópicos dos seguintes temas:

1. Teorema de Pitágoras;

2. Potência e P.A.

Para cada tópico citado, foram feitas três perguntas, onde cada aluno deveria resolve - la. Caso aluno não soubesse a resposta, bastava escrever que não sabia. O aluno teve um tempo indeterminado para responder as perguntas, só não poderia haver nenhum tipo de consulta. As repostas foram quantificadas em tabelas, uma para cada tópico.

Resultados e Discussões

Tópico 1: Teorema de Pitágoras.

Questão 1.1: Determine a medida do lado *AC* no triangulo *ABC* retângulo em *B* e de lados $AB = 3$, $BC = 4$

Questão 1.2: Você conhece alguma curiosidade histórica sobre estes teoremas?

Questão 1.3: Cite alguma aplicação deste teorema.

Tabela 1.

Pergunta	N° de alunos com a resposta correta	Porcentagem de acertos
1.1	36	90%
1.2	2	5%
1.3	5	12,5 %

Respostas interessantes de alguns alunos:

- Resposta dada por João Pedro aluno do 3° ano:

"Vários matemáticos tentaram demonstrar o teorema, até Leonardo da Vinci".

- Resposta dada por José Henrique Alves do 2° ano:

"Pode ser usado para medir um ângulo de 90° sabendo os lados do triângulo".

Ficou claro pela tabela que a grande maioria sabe calcular o teorema, ou seja, conhecem o teorema. No entanto, parte muito pequena conhece a história por traz do resultado. Um aluno comentou que seu professor havia apresentado duas

maneiras de se demonstrar o teorema, e que uma delas foi feita por Leonardo da Vinci.

Tópico 2: Potência e P.A.

Questão 2.1. Calcule os quadrados $5^{2,}$ 6^2, 7^2:

Questão 2.2. Sabendo que:

$5^2 = 1 + 3 + 5 + 7 + 9$

$6^2 = 1 + 3 + 5 + 7 + 9 + 11$

$7^2 = 1 + 3 + 5 + 7 + 9 + 11 + 13$

O que podemos concluir sobre n^2?

Questão 2.3. Mostre que a soma dos n primeiros números ímpares é igual a n^2?

Tabela 2.

Pergunta	N° de alunos com a resposta correta	Porcentagem de acertos

2.1	39	97,5 %
2.2	21	52,5 %
2.3	25	62,5 %

Respostas interessantes:

- Resposta dada por Pedro Lima aluno do 2° ano:

"n^2 é a soma de números ímpares começando do 1 e indo até n, e pode usar soma de termos da PA para somar."

Como já era de se esperar quase todos sabem calcular potências. Mais muitos alunos ficaram surpresos com a relação que pode ser feita entre esses quadrados e a soma de números ímpares.

Muitos dos alunos conseguiram acompanhar a linha de raciocínio e estabelecer a relação do quadrado perfeito com a soma de uma P.A. E *8* alunos já conheciam o resultado.

Boa parte dos alunos não conseguiram fazer esta relação. Então, questionei sobre qual era dificuldade em resolver as questões 2.2 e 2.3. Em resumo as dúvidas foram em como estender dos casos $5^{2,}$ 6^2, 7^2 para o caso geral n^2.

Alguns alunos desconfiaram que talvez o resultado não fosse válido para outros valores de *n* diferentes de *5, 6* e *7*.

Conclusão.

Temos que olhar a matemática como disciplina importantíssima no desenvolvimento de raciocínio dos nossos alunos. Temos que parar de ensinar matemática como disciplina de contas e imediatamente refletir sobre como estão sendo formados os professores de hoje. Disciplinas estudadas na Licenciatura como Cálculo, Álgebra Linear, as Geometrias e até as mais teóricas como Álgebra e Análise tem que ser estudadas e cobradas dando a real importância do seu desenvolvimento e importância histórica, e mais ênfase a suas aplicações e demonstrações. Assim, começamos aplicar de forma correta o conhecimento em sala de aula.

Estamos criando alunos que só sabem reproduzir aquilo que já foi feito pelo professor, incapazes de criar, questionar, argumentar sobre determinado tema. Isto faz reforçar a idéia de que matemática é uma disciplina difícil, pra poucos que tem uma certa facilidade de raciocínio. É nosso papel enquanto professor estimular o raciocínio, o fascínio pela descoberta. Isso faz de nós professores e de nossos alunos verdadeiros matemáticos.

Referências.

BAIRRAL Marcelo A. Instrumentação do Ensino da Geometria. v.1 – 2ª. reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

BAIRRAL Marcelo A. Instrumentação do Ensino da Geometria. v.2 – 2ª. reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCNs. Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

D' AMBROSIO B. S. Formação de Professores de Matemática para o Século 21 o Grande Desafio, 1993.

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POR ENTRE SUAS PRÁTICAS, TEMPOS E ESPAÇOS

Renata Nayara Ribeiro[22]

Buscamos neste artigo apresentar os resultados da pesquisa de mestrado realizada em 2014 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) com o objetivo de entender as práticas culturais de professores que atuam em cursos de pedagogia em universidades públicas e privadas de Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil, a fim de compreender em que medida a vida profissional destes professores estão associadas as suas práticas culturais. Acreditamos ser importante saber dessa realidade porque ainda sabemos pouco a respeito das práticas culturais dos professores formadores. Sabemos que, sobre o ensino superior, de maneira geral, os estudos versam sobre as mais diversas temáticas, desde a formação até o financiamento; no entanto, sobre as práticas culturais dos professores do ensino superior, nos deparamos com uma verdadeira lacuna. Além disso, acreditamos ser preciso atentarmos para a existência de um discurso educacional que defende a necessidade de proporcionarmos aos estudantes uma ampla formação política, ética e estética, não só para os estudantes da educação básica como também para os estudantes da graduação. Como se sabe, atualmente, tem crescido os debates acerca da importância das experiências

[22] Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG) renataribeirobr@hotmail.com

estéticas para uma formação ampla dos sujeitos, uma formação com um repertório variado, assim como uma formação ética e estética que promova a ampliação dos referenciais e da visão de mundo. Essa necessidade, no caso docente – Formadores de formadores e estudantes de Pedagogia -, parece se sustentar no fato de que os professores, não parecem, por diversas razões, ter um repertório variado de práticas culturais. Por diferentes razões esse discurso que clama por uma formação cultural mais ampla do professorado tem nos acompanhado nas ultimas décadas. Paulo Freire reclamava de uma formação intelectual e política para os professores; depois para justificar outras necessidades autores como Perrenoud e Schön reclamam aos professores uma formação mais ampla e reflexiva. Mediante a vasta possibilidade de entender práticas culturais, optamos por uma abordagem que viabilize uma noção ampla de cultura e que, portanto, contemple toda a complexidade das práticas culturais tendo em vista uma a ruptura com uma visão hierarquizada das práticas culturais, assim como a passividade do "receptor". Para tanto nos ateremos nos estudos mais recentes da História Cultural, em especial os da Historiografia Francesa dentre os quais Chartier, Certeau e Bourdieu. Entendemos que cada um desses autores nos traz potencialidades nos estudos das práticas culturais. A pesquisa foi realizada em duas universidades da cidade de Belo Horizonte, sendo uma particular e uma pública, a fim de se ter uma amostra que contemple professores que atuam nos cursos de pedagogia com diferentes condições de trabalho, o que nos possibilita verificar possíveis diferenças existentes nas práticas culturais desses professores. Levando em consideração os objetivos a serem alcançados, realizamos uma investigação de cunho mais quantitativo. Foram aplicados questionários auto-aplicativos a todos os professores que atuam nos cursos de pedagogia das duas universidades investigadas. O questionário foi constituído por 60 perguntas incluindo questões fechadas e abertas e procurou identificar o perfil dos professores, o tempo livre que dispõem assim como suas praticas culturais. Realizamos a distribuição e recolhimento dos questionários pessoalmente e também via e-mail, tendo como objetivo alcançar o maior número possível de questionários respondidos pelos professores. A coleta, levantamento e análise dos dados ocorreram no período de agosto a outubro de 2013, sendo os questionários enviados a todos os contatos de e-mail dos professores. No total foram enviados 173 e-mails contendo a solicitação para a participação na pesquisa e

o link com acesso ao questionário (o modelo utilizado nessa pesquisa foi o do Google docs). A amostra final é constituída pelo retorno de 60 questionários (34,6%). Os dados obtidos pelos questionários foram tabulados e organizados em tabelas e categorias temáticas de analise. A partir da categorização e analise dos dados tivemos acesso a um panorama das práticas culturais dos professores universitários, que por sua vez, demonstraram uma complexidade em suas práticas. Em geral os professores parecem ter uma relação diferenciada com o tempo, realizam um variado número de práticas apesar de terem uma carga horária significativa dedicada ao trabalho. Percebemos que os sujeitos investigados, por diversas razões, tem preferencia pelo espaço doméstico e ainda que as condições de existência que esses docentes estão expostos influenciam nas práticas culturais destes. Verificamos variações das práticas culturais mediante aspectos geracionais e outros aspectos influenciadores, dentre os quais: situação financeira, social, geográfica, familiar, profissional, questões físicas e pessoais. Os dados advindos da aplicação dos questionários revelam uma série de aspectos da vida cultural dos professores, consideramos que alguns aspectos, conforme os olhares que se lança sobre eles, podem ser considerados deveras preocupantes, por uma série de razões. No entanto, se lançados outros olhares, podem mostrar rupturas quando se pensa que a cultura deve ser entendida de um modo mais amplo, tal como as práticas culturais. Além disso, o questionário mostrou os professores frequentando muitos espaços e realizando muitas atividades em um curto tempo disponível. Verificamos também que eles se concentram mais no espaço doméstico e semi-público e que, em alguns momentos como finais de semana e férias, não estão nos espaços pelos quais tem preferência. Dentre os resultados alcançados, percebemos que os professores, em geral, apresentam diferentes relações com suas práticas culturais, sendo perceptível a importância de aspectos relacionados à profissão e a família. Esta última, por sua vez, se mostra como um paradoxo: é desejada, no entanto, em alguns momentos, acaba por ocupar muito os tempos dos professores, restringindo suas práticas culturais. Constatamos uma considerável “preferência” por práticas domésticas, dentre as quais percebemos fortes relações de socialização com amigos e familiares, práticas receptivas de consumo e fruição e ainda uma “invasão” de práticas ligadas à profissão, uma vez que os professores fazem do espaço doméstico um local de trabalho, que mistura o prazer de assistir a um filme,

ler um jornal e descansar com corrigir provas, planejar aula e estudar. Tal invasão se daria por diferentes fatores, como aspectos relacionados ao espaço físico da instituição na qual atuam, a flexibilidade (talvez natureza) dos tempos do professor do Ensino Superior e o grande número de atividades relacionadas à docência universitária. Assim, podemos considerar que, além dos professores preferirem realizar práticas no ambiente doméstico pelo conforto e intimidade que este espaço oferece, principalmente, para quem tem filhos pequenos, percebemos ainda que a considerável concentração dos professores investigados nesse espaço se dá também pelo trabalho que é realizado nele. Notamos que alguns ficam mais do que gostariam neste espaço, sendo que, inclusive tentam resistir. No entanto, muitas vezes, não conseguem por diversos fatores, dentre os quais: excesso de trabalho, deslocamento e falta de tempo para realizar atividades fora do ambiente doméstico. Essas constatações nos revelam que mais do que a renda e a localização geográfica, o que interfere nas práticas culturais dos professores é o tempo livre e os usos que dele fazem, considerando a relações com os outros tempos de sua vida. Pela pesquisa, verificamos que grande parte dos professores investigados não consegue garantir esse tempo, uma vez que suas práticas docentes relacionadas à profissão, muitas vezes, adentram outros tempos e espaços da vida do professor. Podemos concluir, portanto, que os professores analisados possuem o tempo muito preenchido. Tal situação parece se dar mediante os “excessos” das práticas dos professores relacionadas à família e ao trabalho. Percebemos, por outro lado, que esses excessos acabam por gerar algumas “ausências”, dentre as quais as de práticas ligadas ao descanso, em que os professores demonstraram sentir falta e, ainda, a ausência de práticas realizadas no espaço semipúblico, principalmente, referentes a saídas noturnas - muito restritas nas vidas dos professores. Notamos também uma “ausência” ainda mais significativa nos espaços públicos que, em geral, são frequentados apenas durante as férias. Os professores nos apresentam algumas pistas para entender essas “ausências”. Enfim, através da realização da presente pesquisa, passamos a ter, mesmo que minimamente, acesso a importantes informações sobre o novo/atual docente do Ensino Superior. Estes, em geral, têm uma vida simples, de âmbito mais doméstico, gostam de trabalhar, principalmente em atividades relacionadas à organização didática de atividades e projetos, e apresentam um considerável esforço para conciliar o trabalho e a família, aspectos

com os quais ocupam a maior parte de seu tempo. Entretanto, vale ressaltar que a pesquisa contou com um número reduzido de professores. A conclusão desta, portanto, suscita o aprofundamento a ser feito em investigações posteriores que tracem o perfil do professor universitário, considerando suas práticas culturais.

Palavras chave: Professor universitário, Práticas culturais, Formação cultural, Ensino superior.

Referências:

BOURDIEU. Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CANCLINI, Garcia Nestor. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. CANCLINI, Nestor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. COELHO, Teixeira. Dicionário crítico de politica cultural: cultura e imaginário. São Paulo: FAPESP: Iluminuras, 1997. p. 383

COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. A Estética da Recepção e Teoria do Efeito. 2012.

CHARTIER, R. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. Tradução de Maria Manuela Galhardo. In: A História Cultural: Entre Práticas e Representações. São Paulo: Difel,1990.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Rosilana Aparecida Dias[23]; Márcio Luís Moreira de Souza; Marianna Panisset Pedreira Ferreira Ribeiro; Fabiana Assis Campos

RESUMO:

A sociedade atual presencia um momento histórico em que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) influenciam os rumos políticos, sociais e econômicos forjando novas formas de relacionamento entre as pessoas. Imbuídos do espírito do tempo presente, os cursos superiores presenciais têm lançado mão da modalidade semipresencial, incluindo em suas matrizes 20% de sua carga horária na modalidade a distância. Desta forma, novas demandas surgem – tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Utilizar as TDIC com foco para a aprendizagem tem se tornado uma nova competência a ser desenvolvida nos alunos. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é compreender o perfil tecnológico do aluno egresso da Faculdade Metodista Granbery (FMG) buscando analisar os níveis de conhecimento técnico que ele possui bem como apontar possíveis caminhos para a inclusão digital deste aluno, com vistas aos multiletramentos. Para isso, fizemos uma pesquisa com os alunos novatos, no início de 2014, e buscamos analisar os dados coletados por meio do questionário aplicado. Percebemos que o grau de proficiência destes alunos

[23] Profissionais do Núcleo de EAD da Faculdade Metodista Granbery (ead@granbery.edu.br).

no uso das TDIC, em sua maioria, é do intermediário para baixo. Apontamos como caminho a ser trilhado ao longo dos cursos aquele que caminha para uma pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Sociedade da Informação. Multiletramentos. Informática básica. Educação superior.

Introdução

Estamos presenciando um *boom* tecnológico como nunca aconteceu na história da humanidade. Esta sociedade, marcadamente tecnológica, convive com dois tipos de cidadãos: aqueles que dominam, em diversos graus, os usos da tecnologia e, de outro lado, aqueles que estão à margem. Estamos chamando de tecnologia, aqui, os artefatos básicos do dia a dia: computadores conectados à internet e celulares, em especial, os *smartphones,* com suas ferramentas de edição, navegação e troca de mensagens e arquivos.

Obviamente, os reflexos disso se fazem presentes na escola. Embora a educação ainda discuta que rumos dar aos instrumentoss tecnológicos que fazem parte do cotidiano das pessoas, ou seja, como utilizar estes meios de forma "educativa", percebemos que um domínio básico destes instrumentos é necessário para fazer um curso superior, principalmente se este for, parcial ou integralmente, na modalidade a distância. Certamente, em outros níveis de educação este tipo de conhecimento também seja necessário, mas, neste texto, nosso foco é o nível superior. Ou seja, adultos que ingressam em uma faculdade.

Com a inclusão de disciplinas semipresenciais nas matrizes curriculares de curso superior, algo que só foi possível a partir da publicação da chamada lei dos 20%[24], utilizar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) precisa se tornar uma rotina na vida acadêmica dos alunos.

[24] A Portaria 4.059, de 10/12/2004, que autoriza a introdução de disciplinas no modo semipresencial em até 20% da carga horária total de cursos superiores reconhecidos.

Desta forma, nos perguntamos: “Quais são as competências tecnológicas para fazer um curso superior?” Em outras palavras: o que um estudante de nível superior precisa saber (em termos de conhecimento e prática) para se sentir incluído, tecnologicamente falando, em uma faculdade?

Devemos compreender que a integração das novas tecnologias de comunicação e informação não são mais, simplesmente, uma opção; elas são essenciais no diálogo atual entre aluno, professor e conteúdo. Para isso, devemos usá-las, explorá-las e introduzi-las como recursos importantes, adquirindo uma visão crítica e global, contribuindo para que o discente seja capaz de compreender melhor os recursos educacionais utilizados na contemporaneidade. Dessa forma, torna-se indispensável a capacitação, tanto dos docentes quanto dos discentes, com a finalidade de proporcionar conhecimento sobre a utilização dessas tecnologias; atualizando-se e especializando-se, servindo como complemento e apoio para sua interação com a sociedade da informação. Sampaio e Leite (1999, p. 19), que utilizam o termo alfabetização tecnológica para esse processo de capacitação, afirmam que devemos “[...] utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos, que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro”.

Quando a sociedade e a tecnologia mudam, a alfabetização também muda. Em razão de a tecnologia aumentar a intensidade e complexidade dos contextos letrados, o século XXI exige uma pessoa alfabetizada que possua um amplo leque de habilidades e competências, muitas alfabetizações.

A partir desta perspectiva, em que a juventude atual está muito ligada às mídias em geral, Rojo (2012) acredita que as escolas estiveram por muito tempo ignorando estas mídias e, por isso, na década de 90, surge um movimento dos educadores americanos pensando em uma Pedagogia de Multiletramentos. O objetivo desta pedagogia, de pensar uma sociedade que atualmente funciona através de várias linguagens de mídias, era uma modificação em relação aos suportes e novas exigências; o impresso padrão não funcionaria mais nas escolas, era preciso pensar esta juventude como cidadãos incorporando novas culturas e mídias como as mídias em massa, tv e rádio, e, sobretudo, as mídias digitais.

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (ROJO, 2012, p 8).

Trabalhar com multiletramentos significa partir da cultura do aluno, tornando-o agente crítico que analisa, estabelece ideias e critérios a fim de realizarem propostas e transformarem estes conceitos.

Desta forma, uma pedagogia dos multiletramentos, conforme analisa Rojo (2012) em consonância com os autores americamos por ela estudados, configura em ter: um **usuário funcional**, com competência técnica e conhecimento prático; que possa ser um **criador de sentidos,** entendendo como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam; um **analista crítico,** que entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia; e, sobretudo, um **transformador**, que usa o que foi aprendido de novos modos (ROJO, 2012, p. 29).

Metodologia

No primeiro semestre de 2014 foi realizada uma pesquisa com 199 alunos, calouros dos cursos de Pedagogia, Sistemas de Informação, Direito e Educação Física da FMG. O instrumento para a coleta de dados foi um questionário com itens objetivos e mutuamente excludentes, em sua maioria, considerando dimensões e competências descritas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Dimensões e Competências

Dimensão	**Competência**
Conhecimentos Gerais	Conhecimento sobre gerenciamento de arquivos no Windows. Conhecimento sobre serviços de e-mail, busca, navegação e chat. Conhecimento sobre Word. Conhecimento sobre Excel. Conhecimento sobre Power Point.
Conhecimentos Específicos	Conhecimento sobre o que seja Hardware e Software. Conhecimento sobre ferramentas de limpeza de disco. Conhecimento sobre os tipos de arquivos e suas respectivas extensões. Conhecimento sobre pesquisa de arquivos no computador. Conhecimento sobre ferramentas de pesquisa na internet.
Utilização de internet	Principal local de acesso à internet. Frequência semanal de acesso à internet. Volume de acesso diário à internet. Navegador mais utilizado para acessar à internet.

	Utilização de e-mail. Acesso a redes sociais.
Utilização do Moodle	Facilidade para utilizar a plataforma Moodlle. Utilização dos recursos da plataforma Moodle.

Com o intuito de melhor entender o perfil de conhecimento tecnológico dos alunos ingressantes em um curso superior do Granbery, criamos um escore do tipo soma (RUNCO, 1987) para as variáveis analisadas no que diz respeito aos conhecimentos gerais (conhecimento sobre Windows, sobre navegação na internet e *chat*, bem como sobre aplicativos do tipo *office*). Esse escore assume valores de 5 a 25, de forma que quanto maior o valor do escore, melhor o nível de conhecimento básico dos alunos.

Resultados e discussão

A figura 1, a seguir, revela a distribuição desses escores entre os alunos que participaram dessa pesquisa.

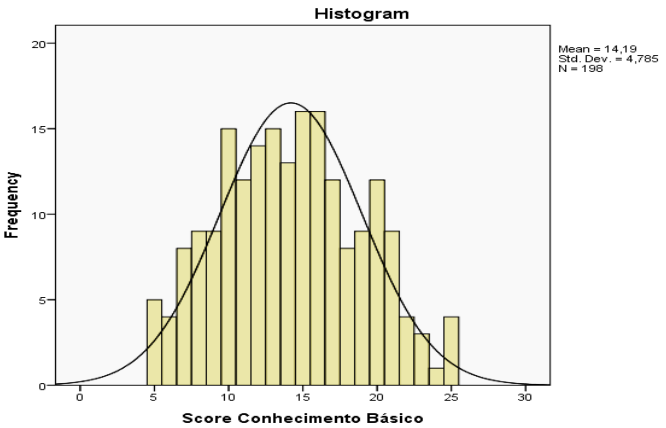


Figura 1. Conhecimentos básicos em tecnologias de informação

Notamos que a maioria dos alunos possui um escore cuja soma está entre 9 e 17, o que poderia ser considerado um perfil abaixo do mediano no tocante à proficiência em tecnologias básicas, como *Word, Excel e PowerPoint.*

A figura 2, a seguir, apresenta o perfil dos alunos, independente do curso, sobre gerenciamento de arquivos no Windows.

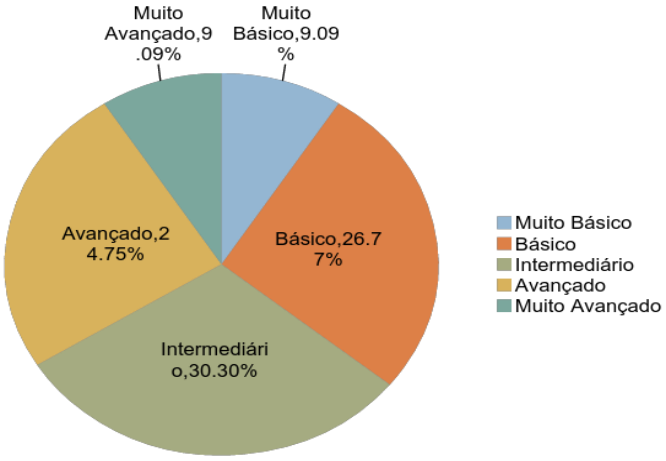


Figura 2: Proficiência em gerenciamento de arquivos no Windows

A maioria dos alunos declarou ter conhecimento, no máximo, intermediário sobre essa questão. Tal constatação pode nos levar a inferir que esses alunos podem não ter total controle dos arquivos gravados em seu computador, o que pode levar a possíveis "perdas" de documentos importantes como trabalhos acadêmicos, resenhas de livros e demais arquivos em formato digital. O Núcleo de EAD[25] da FMG sugere, para esses fins, treinamentos em ferramentas como o *Windows Explorer* e o *Google Desktop*.

Os alunos que não declararam seu curso, bem como os da Pedagogia afirmaram ter conhecimento Básico ou Muito Básico em relação ao gerenciamento de arquivos. Os alunos do Direito revelaram ter conhecimento Intermediário ou Básico. Os alunos de Educação Física, por sua vez, apontaram que têm conhecimento Intermediário ou Avançado sobre esse tema.

[25] O Núcleo de EAD constitui-se em um espaço de apoio tanto ao corpo docente quanto discente em relação às práticas no AVA Moodle.

A figura 3, a seguir, apresenta o perfil dos alunos, independente do curso, sobre serviços de busca e navegação na internet.

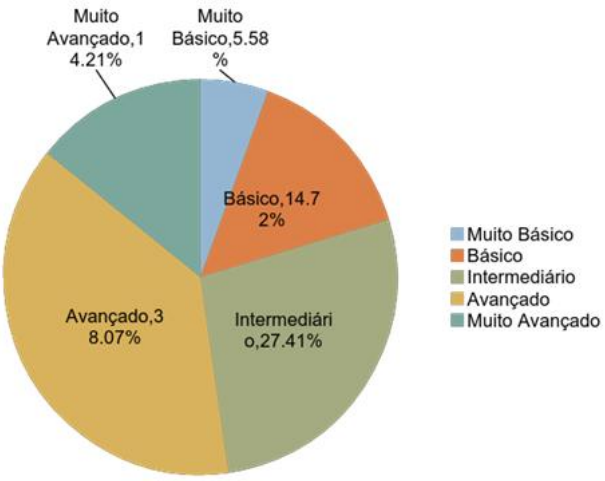


Figura 3: Proficiência em serviços de busca, navegação e interação social virtual

A maioria dos alunos declarou ter conhecimento avançado ou intermediário sobre essa questão. Tal constatação pode nos levar a inferir que esses alunos supostamente devem saber, com bastante destreza, como encontrar materiais relevantes e referências bibliográficas por meio da *internet*. Considerando a prática docente relatada ao Núcleo de EAD pelos professores, podemos considerar que, apesar de os alunos terem esse conhecimento, paradoxalmente não o utilizam em prol de trabalhos acadêmicos de maior nível. Em geral, os alunos lançam mão do conhecido “copiar/colar” das referências encontradas na *internet*. O núcleo de EAD da FMG sugere, para essa questão, um grupo focal a fim de escutar o que o corpo discente tem a dizer sobre esse paradoxo

Em relação aos conhecimentos específicos em tecnologias (conhecimentos sobre *hardware e software,* limpeza de disco, extensões de arquivos etc.), a figura 4 ilustra o que coletamos.

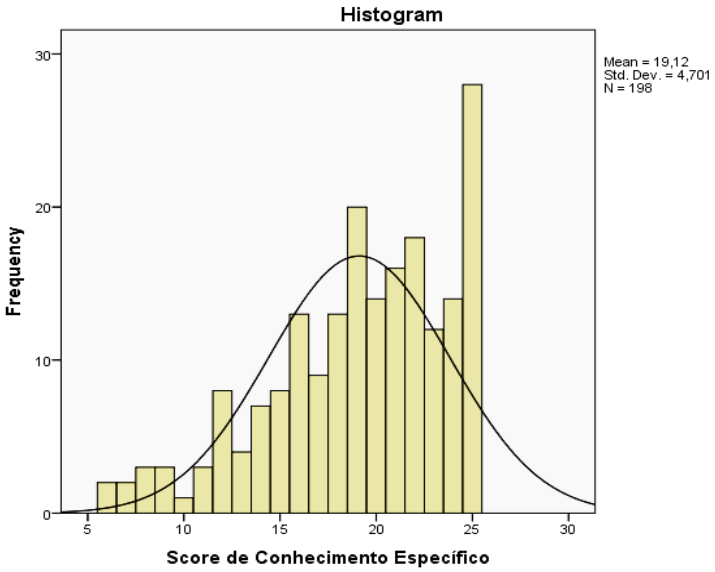


Figura 4: Conhecimentos específicos em tecnologias de informação

1.1 APENAS O CURSO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO APRESENTOU A MEDIANA DO ESCORE DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS ACIMA DA MÉDIA GERAL. POR OUTRO LADO, OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA APRESENTAM ESCORES VISIVELMENTE MENORES QUE O GERAL. OS CURSOS DE DIREITO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA APRESENTAM PERFIS UM POUCO SEMELHANTES, PORÉM ALGUNS ALUNOS DA PEDAGOGIA SE DESTACAM NEGATIVAMENTE POR APRESENTAREM ESCORES MUITO BAIXOS (MENORES QUE 10) NESSES CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS.

Conclusões

Por meio da aplicação de um questionário e posterior análise dos dados coletados, percebemos que o nível de utilização dos recursos básicos de informática, pelos alunos, é do intermediário para baixo. Ao longo de nosso texto discutimos a proposta de Rojo (2012), cuja perspectiva aponta para a pedagogia dos multiletramentos. Esta pedagogia prevê que nosso foco seja na formação de: um

usuário funcional, um **criador de sentidos,** um **analista crítico,** um **transformador** (ROJO, 2012, p. 29). Ou seja, é necessário que os professores, atentos aos instrumentos tecnológicos disponíveis, construam estratégias de aprendizagem que visem aos alunos atingir as competências necessárias ao tempo presente.

Referências

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

RUNCO, M. A., OKUDA, S. M.; THURSTON, B. J. (1987). **The psychometric properties of four systems for scoring divergent thinking tests**. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *5*(2), 149-156.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DO CEAD/UFOP E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Sandra Augusta de Melo; Jorge Luís Costa[26]

2.1 RESUMO

Este trabalho apresenta parte dos dados obtidos em pesquisa de levantamento do perfil dos estudantes de graduação cursada a distância no Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. A partir de

[26] Os autores são professores no Departamento de Educação e Tecnologia(DEETE), do Centro de Educação Aberta e a distância (CEAD), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Seus e-mails são, respectivamente, sandra@cead.ufop.br e jorgelcosta@cead.ufop.br .

questionário que tem como base o que foi utilizado no levantamento do perfil dos alunos presenciais desta mesma Universidade, adaptado e ampliado para coleta de dados relevantes à modalidade EaD, obteve-se 1800 respondentes de num total aproximado de 3000 alunos matriculados no CEAD/UFOP durante o ano de 2014 nos cursos de administração pública, geografia, matemática e pedagogia. Esses responderam anonimamente *on line* a 178 questões de onde os dados apresentados neste trabalho foram extraídos. Obteve-se que a maioria dos alunos da EaD do CEAD/UFOP são mulheres (78%), estão na fase adulta (84%), constituiu relação afetiva estável e vive com esta família (60%), têm filhos (59%), são trabalhadores (89%) e responsáveis ou colaboradores financeiros para com a família (71%) e apresentam renda familiar de até 3 salários mínimos (58%) em famílias com pelo menos 3 membros dependentes do sustento (76%), entre outros dados relevantes. O fator tempo para os estudos é referido como o principal dificultador para esses alunos no cumprimento de suas obrigações acadêmicas. Conclui-se que a EaD oportuniza a inclusão social na educação superior e constitui oportunidade de melhoria geracional de nível de escolaridade nas famílias dos alunos investigados. Sinaliza-se, ao fim, que para assegurar a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, caber na vida desses alunos, aspectos que vão desde a construção das estratégias de ensino até deliberações maiores, como o tempo de formação dos cursos, devem ser amplamente debatidos.

2.2

2.3 PALAVRAS CHAVE: Perfil do aluno EAD; Educação a Distância; Docência em EaD.

2.4 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) vem assumindo papel importante no cenário da educação superior no Brasil. Desde a sua oficialização, pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, tem havido aumento significativo do número de alunos nesta modalidade.

Dados do Senso da Educação Superior (2010) mostram que:

> Os cursos presenciais atingem os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 matrículas de grau tecnológico. A educação a distância, por sua vez, soma 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos (BRASIL, 2011, p.10).

Apesar de existirem na literatura, há algum tempo, referências ao perfil dos alunos da EaD (PETERS; 2003, PALLOF; PRATT, 2004; VIANNEY, 2008), entendemos que ainda existe a necessidade de conhecermos melhor e mais especificamente os alunos dos cursos de graduação oferecidos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A rede privada da EaD tem feito levantamentos periódicos por meio da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Anualmente a ABED oferece relatório com dados sobre cursos a distância no Brasil em diferentes abrangências e com diferentes objetivos educacionais (incluindo os corporativos), caracteriza os cursos e as instituições, estuda obstáculos ao seu crescimento e alguns recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos em ação nesta área[27].

Estudos sobre o perfil do aluno presencial são, por sua vez, bem mais frequentes, inclusive nas IFES. Em 2010, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) juntamente com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), apoiados por equipes locais das Universidades envolvidas, realizaram estudo sobre o perfil do estudante das universidades brasileiras. Esse trabalho teve como objetivo “atualizar informações e identificar novos parâmetros para embasar e orientar políticas, programas e projetos [de assistência estudantil] desenvolvidos nas universidades federais” (ANDIFES/PRACE, 2010, p.5).

O aluno da EaD, embora já atingisse a esta época, marca bastante significativa no total de estudantes das IFES, não foi contemplado nesse levantamento.

Entendemos que a falta de conhecimento sobre a clientela da EaD atendida pelas IFES pode induzir a erros de formulação e aplicação de políticas públicas nesta

[27] Os relatórios analíticos da aprendizagem a distância no Brasil estão disponíveis no site da ABED (http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/). Acesso em 12 set. 2015.

área. Estes riscos vão desde a má aplicação dos recursos até falhas na arquitetura pedagógica de seus cursos, uma vez que todo investimento educacional precisa, no mínimo, saber a quem se destina e quem dele pode e está se beneficiando. Consideramos ainda que obter informações sobre esse aluno em seus aspectos demográficos, sua relação com as tecnologias (meio de acesso a este tipo de educação), seu comportamento enquanto estudante, seus hábitos, os recursos de que dispõem, seus planos e sua relação com o formato de educação que lhe é ofertada são de suma importância para a avaliação de todos os investimentos realizados nessa área. Informações fidedignas neste campo podem, também e principalmente, possibilitar uma melhor utilização dos recursos e, consequentemente, a obtenção de melhores resultados para o exercício profissional do professor da EaD e seus alunos.

Os dados apresentados no presente documento são parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida pelos autores que teve como objetivo levantar dados sobre os aspectos demográficos, tecnográficos e comportamentais dos alunos do CEAD/UFOP. O perfil demográfico, tecnográfico e comportamental de alunos de graduação na educação a distância do CEAD/UFOP constitui o primeiro estudo de perfil de alunos de EaD de instituição pública disponível no Brasil podendo tornar-se referência para mais estudos deste tipo. Ele possibilita maior conhecimento da população atendida pelo CEAD/UFOP e, acredita-se, poderá servir de referência e subsidiar decisões que vão desde as pedagógicas e assistenciais até as políticas públicas relativas à clientela da EaD.

Em função de limitações de tempo e espaço desta publicação, no presente texto serão elencados alguns dados sobre o perfil demográfico do aluno da EaD do CEAD/UFOP que constituem características importantes para definições pedagógicas e políticas em relação a este público. Vale dizer que todos os dados da pesquisa ampliada já se encontram disponíveis e virão a público oportunamente e podem ser solicitados aos autores.

2.5

2.6 MÉTODO

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de levantamento do tipo

quantitativa. Seu objetivo foi levantar o perfil do estudante da Educação a Distância do CEAD da UFOP.

Havia aproximadamente 3.000 alunos de graduação matriculados nos cursos do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto no ano 2014. Deste total, 1.800 responderam ao instrumento de coleta de dados, sendo 430 do curso de Administração Pública (24%), 221 do curso de Geografia (12%), 273 do curso de Matemática (15%) e 876 do curso de Pedagogia (49%). Em relação ao momento do curso em que estão matriculados, os respondentes estão 40% no início do curso (primeiro ano), 35% no meio do curso e 25% no fim do curso (último ano).

Quanto à localização dos respondentes, temos que estão distribuídos em 33 Polos de Apoio Presencial[28] (PAP), sendo 80% em polos do estado de Minas Gerais (1.444 alunos respondentes), 11% em polos do estado da Bahia (193) e 9% em polos do estado de São Paulo (163).

O instrumento foi construído com base inicial naquele aplicado aos estudantes de graduação da educação presencial por ocasião do levantamento realizado pela ANDIFES e FONAPRACE em 2010. A ele foram feitas adaptações e acréscimos significativos: foram mantidas as questões que podem se aplicar literalmente aos estudantes da modalidade a distância, algumas que não se aplicam foram adaptadas e acrescidas outras que buscam informações específicas sobre hábitos próprios dos alunos desta modalidade.

O instrumento de coleta de dados é composto 178 questões, sendo 177 questões objetivas de múltiplas-escolhas e 1 questão aberta na qual foi possível ao aluno, detalhar suas necessidades específicas quanto aos estudos.

A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionário disponibilizado *on line*, construído com o recurso “Pesquisa” da plataforma Moodle. Esse recurso da plataforma Moodle permite que o aluno o preencha apenas uma vez, sendo possível pausas e interrupções durante o seu preenchimento.

O questionário foi disponibilizado a todos os alunos da EaD do CEAD/ UFOP

[28] No Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema ao qual os cursos pesquisados estão ligados, os Polos de Apoio Presencial são estruturas físicas mantidas pelos municípios ou governos estaduais responsáveis por oferecer suporte administrativo e pedagógico aos alunos. Todo aluno de um curso da UAB, obrigatoriamente, está vinculado a um PAP. Mais informações podem ser conseguidas no Portal UAB (http://uab.capes.br).

matriculados nos cursos de graduação de Administração Pública, Geografia, Matemática e Pedagogia, no ano de 2014 ficando disponibilizado na área virtual comum aos referidos cursos e acessíveis através de *links* de direcionamento inseridos em disciplinas de todos os períodos dos diferentes polos de apoio presencial.

Na apresentação do questionário foram feitos esclarecimentos quanto à forma de participação (voluntária), quanto à privacidade das respostas (anônimas) e sobre a autorização do uso dos dados obtidos para fins de pesquisa acadêmica. O aceite dessas condições foi firmado de modo esclarecido a partir do momento que o aluno decidiu participar da pesquisa respondendo as questões. O instrumento de coletada de dados e o projeto da pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFOP.

Os dados foram extraídos em números absolutos por curso, totalizados e transformados em percentuais sobre o número de alunos respondentes para se obter uma visão geral sobre o perfil do aluno da EaD do CEAD/UFOP como um todo. Na apresentação dos resultados optou-se por apresentar dados aproximados, retirando-se as casas decimais.

2.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para efeito desta exposição foi necessário um recorte nos dados obtidos na pesquisa: Perfil demográfico, tecnográfico e comportamental de alunos de graduação na educação a distância do CEAD/UFOP, e optou-se por apresentar as informações demográficas gerais mais relevantes, de modo a oferecer uma visão geral inicial sobre os alunos da EaD do CEAD/UFOP e analisa-las em suas decorrências para sua condição de estudantes e para seus professores. Apresenta-se, portanto, de forma resumida, alguns dados psicográficos e socioeconômicos que permitem uma primeira compreensão sobre o público da EaD.

Dos alunos pesquisados 78% são do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Eles se declaram 43% brancos, 39% pardos, 13% pretos e 4% amarelos. Com relação à faixa etária, a grande maioria (84%) tem mais de 24 anos: 39% de 25

a 34 anos; 31% de 35 a 44 anos e 14% acima de 45 anos. Entre os respondentes 73% dos terminaram o segundo grau há mais de 10 anos, ou seja, até 2004 e 55% deles, antes da virada do século. Por outro lado, 21% do total deles afirma já ter curso superior completo.

Quanto à situação conjugal, verifica-se que mais da metade dos alunos da EaD estão em um relacionamento estável (50% casados e 10% vivem com o companheiro/companheira) e os demais são solteiros (33%) ou são separados/divorciados (7%) e que 59% do total possui filhos. Levantou-se ainda que 61% residem com família constituída por casamento/relação afetiva; 26% com a família de origem; 6% com familiares e 7% moram sozinhos. Entre os alunos, 89% afirmam trabalhar, contra 11% que não trabalham.

Perguntados sobre sua renda familiar em salários mínimos na ocasião da coleta de dados, obteve-se que 58% dos alunos têm renda familiar de até 3 salários mínimos, 25% estão entre 3 e 5 salários mensais, 14% entre 5 e 10 salários. De todos os respondentes, 23% são os principais responsáveis pelo sustento da família; 48% são responsáveis pelo próprio sustento e contribuem para o sustento da família; 11% são responsáveis apenas por seu próprio sustento; e, somente 18% são sustentados ou recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas. Sobre o número de pessoas que depende da renda familiar obteve-se que: em 19% dos casos a renda sustenta 5 pessoas ou mais, em 29% sustentam 4 membros, em 28% 3 membros, em 19% são 2 as pessoas sustentadas e 5% sustentam apenas a si próprios.

Ao levantar dados dos alunos que trabalham (89%), obteve-se que a maioria tem vínculo empregatício (77%). Quanto a sua carga semanal de trabalho, 32% informaram trabalhar mais de 40 horas semanais, 33% trabalham entre 31 e 40 horas semanais, 16% entre 21 e 30 horas semanais, 8% entre 11 e 20 horas semanais e 10% até 10 horas por semana.

A importância que o trabalho adquire na vida dos alunos e que já é conhecida daqueles que trabalham com a EaD (professores, tutores, coordenadores, etc) é, agora, representada em dados. Enquanto na educação presencial a grande maioria dos alunos é mais jovem e sustentada pelos pais, não trabalha, não tem filhos (PRACE, 2010), a EaD atende a um público que está em outro posicionamento no

ciclo vital, com necessidades e prioridades diferentes daqueles. O trabalho dos alunos aparece muito frequentemente como um dificultador para o cumprimento dos compromissos e tempo de dedicação requerido. Em uma questão que solicita a atribuição de nota a 13 itens estressores/dificultadores da vida acadêmica dos alunos, os itens que receberam a maior nota foram: em primeiro lugar a 'carga excessiva de trabalho' e em segundo lugar a 'carga excessiva de trabalhos acadêmicos'. Em outra questão do mesmo tipo que solicita que os alunos mensurem o grau de dificuldade em relação a 11 aspectos da vida acadêmica, a maior nota geral é atribuída à 'falta de tempo para estudar'.

Por outro lado, um resultado bastante significativo dessa pesquisa permite constatar que a graduação do aluno da EaD representa uma ascensão geracional na escolaridade de sua família: considerando que os alunos do CEAD/ UFOP finalizem seus cursos de graduação, eles estarão em 96% superando a escolaridade dos pais (figuras paternas) e em 93% a escolaridade das mães (figuras maternas), posto que aqueles números se referem aos pais e mães com escolaridade menor ou igual a superior incompleto.

2.8 CONCLUSÕES

A partir desses dados podemos afirmar que a maioria dos alunos da EaD do CEAD/UFOP são mulheres (78%), estão na fase adulta (84%), constituiu relação afetiva estável e vive com esta família (60%), têm filhos (59%), são trabalhadores (89%, 77% com vínculo empregatício), responsáveis ou colaboradores financeiros para com a família (71%) e apresentam renda familiar de até 3 salários mínimos (58%) em famílias com pelo menos 3 membros dependentes do sustento (76%).

As características evidenciadas nesta pesquisa apresentam um aluno médio bastante diferente daquele que é representado estereotipicamente como um "universitário": um jovem em idade pós ensino médio, que reside com os pais e/ou é sustentado por eles, solteiro e sem filhos, que está se preparando para o mercado de trabalho. O aluno da EaD é, em média, representado por um adulto que está em um relacionamento estável, tem filho(s), trabalha e participa ativamente do sustento

da família. A realização de estudos comparativos entre os alunos da EaD e os presenciais será o próximo passo deste trabalho que aguarda, para isso, dados dos alunos presenciais referentes ao ano de 2014.

Em relação a esta comparação, entretanto, podemos adiantar que os dados aqui encontrados confirmam os apresentados por Vianney (2008) para o perfil dos alunos da EaD, inclusive no que se refere à comparação com os alunos presenciais:

> OS DADOS MOSTRARAM QUE OS ALUNOS A DISTÂNCIA SÃO PREPONDERANTEMENTE CASADOS, TÊM FILHOS, SÃO MENOS BRANCOS, MAIS POBRES, CONTRIBUEM EM MAIOR PROPORÇÃO PARA O SUSTENTO DA FAMÍLIA, [...] E CURSARAM O ENSINO MÉDIO MAJORITARIAMENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS, E TÊM PAI E MÃE COM MENOR ESCOLARIDADE EM RELAÇÃO AOS ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS (P.9-10)

Considerando a posição e condições de vida, as horas de trabalho e de atenção à família do aluno EaD, pode-se afirmar que eles têm, em sua grande maioria, um tempo de dedicação aos estudos reduzido. Além da falta de tempo, é preciso pontuar o grande número de alunos que teve um grande intervalo de tempo entre o segundo grau e o ingresso na graduação como sinalizador de necessidade de atenção especial. Entretanto, se o sustento é prioritário em relação aos estudos, estes são o caminho para melhorar aquele. Para esses alunos a graduação em EaD é a melhor chance ou possibilidade de superar, em muito, a escolaridade de seus pais e de ascender no campo profissional.

A flexibilização de horários de estudo que a EaD propicia é um ponto muito favorável neste tipo de situação. Entretanto, principalmente para que não se perca em qualidade, acredita-se que a manutenção de condições de formação à semelhança dos cursos presenciais não são adequadas à menor disponibilidade de tempo decorrente do trabalho, do casamento e dos filhos desses alunos. Esta é uma questão que precisa ser considerada nas decisões a serem tomadas para este público desde a construção das estratégias de ensino até deliberações maiores, como o tempo de formação dos cursos, por exemplo. O estabelecimento de

programas que resguardem a qualidade e que, ao mesmo tempo, caibam na vida desses alunos, necessita ser pensado de forma mais detida e sujeita a amplo debate. Esta é uma equação difícil e um verdadeiro desafio para a EaD.

Reitera-se, entretanto, a percepção, agora retratada em números, de que a EaD constitui uma ferramenta de inclusão social e de melhoria geracional de nível de escolaridade nas famílias dos alunos investigados.

2.9

2.10

2.11 REFERÊNCIAS

ANDIFES/PRACE, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Pró-Reitoria Especial de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes**. 2010. Disponível em <http://www.prace.ufop.br/Perfil do Aluno UFOP - 2010.pdf>. Acesso em 14 set. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2010**. Brasília: 2011.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXIII, nº 53, fev. 2014, p.88-103. Disponível em < http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1194016701.pdf >. Acesso em 12 set. 2015.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA–Ricesu**, v. 5, nº 17, jul. 2008, ISSN 1519-8529. Disponível

em: <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/2>. Acesso em: 14 set. 2015.

ADOLESCENTES EM FORMAÇÃO E CIBERCULTURA: INTERPRETAÇÕES DE REGISTROS DE UMA PESQUISA DE CAMPO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior[29]

Pesquisa com grupos focais de adolescentes, desenvolvida em escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais. A partir de apontamentos teóricos sobre o ambiente comunicacional contemporâneo e a cibercultura, são abordadas questões relativas às tecnologias digitais e seus efeitos socioculturais, voltadas para a apropriação desses dispositivos feita pelas novas gerações na sua interação em rede. Mediante entrevistas semi-estruturadas, seguindo uma perspectiva dialógica, foram produzidos registros contendo falas significativas sobre o comportamento desses jovens relacionado à sua navegação na internet no processo de apropriação das ferramentas de pesquisa e compartilhamento, nos jogos *online* e nas redes sociais. Tendo como referencial a abordagem histórico-cultural da construção de conhecimento, busca-se compreender de que modo os adolescentes se relacionam e potencializam seu desenvolvimento cognitivo mediados pelos dispositivos tecnológicos no ambiente da cibercultura. As categorias de estudo dialogam com as teorias que envolvem temas como: convergência de mídias, inteligência coletiva, emergência, cultura da participação, imersão em ambientes digitais narrativos e sociabilidade em rede.

[29] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – UFJF. Integrante do GRUPAR (Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede)

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Adolescente; Cibercultura; Educação; Redes Sociais.

Introdução

O presente trabalho apresenta o resultado uma investigação de campo com jovens em idade escolar[30] que se apropriam de ferramentas digitais para a comunicação em seu cotidiano. As duas categorias que foram construídas nessa pesquisa, reveladas através das interpretações dos registros das falas desses jovens, a sociabilidade e a construção de conhecimento, se constituíram relevantes temas de estudo. Dessa forma, a partir dos dados de campo, procurou-se conhecer como os adolescentes desenvolvem formas socialização e de aprendizagem ao se apropriarem dos instrumentos e signos da cibercultura.

A partir da constatação da presença intensa das novas gerações no ambiente *web* surgiram indagações na tentativa de compreender como estes jovens usuários se relacionam por meio das ferramentas digitais na internet, concretizando-se o projeto investigativo. Os adolescentes formam um contingente expressivo de usuários de internet e isso pode ser facilmente verificado no ambiente de rede através dos seus perfis nos sites de relacionamentos. Na internet eles se utilizam de uma variedade de ferramentas disponíveis nas redes sociais, *games* interativos, sites de vídeos e de música, *blogs*, etc. Todos esses recursos encontrados no ambiente *web* são empregados de forma intensa entre estes usuários que convivem entre si, já que, com fácil acesso aos *softwares* na sua interação, passam a utilizar as mais variadas ferramentas na sua comunicação. Além disso, tendo em conta que a adolescência é uma fase importante da formação e que se trata de uma faixa

[30] Dissertação de Mestrado "Adolescentes na Cibercultura: Sociabilidade e Construção de Conhecimento – interpretação de registros de uma pesquisa de campo" na linha de pesquisa Redes, Estética e Tecnocultura do Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM-UFJF) apresentada à banca examinadora em 01/04/2013.

etária em idade escolar, algumas questões surgiram na etapa de elaboração da pesquisa aproximando os estudos de comunicação e a educação.

A partir dessa série de questões envolvendo as novas gerações e os mecanismos digitais interativos, que relacionam as reflexões teóricas sobre as novas tecnologias de informação e comunicação em interface com a Educação, é que se estruturou o recorte de pesquisa: Como se dão as interações destes sujeitos no ciberespaço e como essa apropriação das tecnologias digitais nessa comunicação constrói novos conhecimentos?

Tendo em vista essas indagações relevantes sobre as transformações tecnológicas e suas consequências na contemporaneidade, o escopo teórico do estudo dialoga com referenciais de autores para reflexão sobre o ambiente comunicacional contemporâneo. Na fundamentação sobre tecnologias da comunicação e a cibercultura, conta-se com os referenciais de McLuhan (1974), Santaella (2003; 2005), Johnson (2001; 2003), Lévy (1999; 2008), Castells (2000; 2007), Lemos (2008), Maffesoli (2010), Jenkins (2008), Murray (2001), Primo (2007); Recuero (2009) e Shirky (2001).

Os efeitos da evolução dos meios de comunicação têm grande implicação sobre a sociedade e a cultura. Especificamente a instituição pedagógica, estruturada na cultura letrada, vem sendo desafiada pelas transformações dos meios de comunicação, com implicações para o modelo hierárquico que a constitui. Na fundamentação sobre as tecnologias de comunicação, seus efeitos socioculturais e a instituição pedagógica historicamente situada, serão levados em conta os referenciais de Postman (2003), Cambi (2010), Illich (1973) e Lima (1973).

As consequências dessas transformações tecnológicas refletindo sobre a educação no contexto das tecnologias de informação e o ambiente da cibercultura são apontadas por autores que tratam o quanto as novas gerações se apropriam das mídias digitais nas diversas formas com as quais interagem no seu cotidiano. Na atualização de discussões sobre as tecnologias de comunicação e informação, a cibercultura e a educação, somam-se as abordagens de Papert (1994); Demo (2009); Freitas (2009); Oswald e Ferreira; (2009; 2011); Lemos e Lévy (2010); Tapscott (2010) e Palfrey e Gasser (2011).

Para subsidiar a compreensão do desenvolvimento humano nos processos cognitivos é preciso considerar aproximações teóricas que postulam sobre a apropriação social dos instrumentos da cultura. Assim, toma-se como quadro teórico de referência a perspectiva histórico-cultural. Ao contar com esse referencial para estudo, o que se propõe é compreender os comportamentos desses jovens, inseridos em seu tempo e nos seus espaços, na mediação dos instrumentos culturais e dos signos dos quais se apropriam socialmente e potencializam suas aquisições. Assim, agregam-se ao arcabouço teórico a perspectiva de Vygotsky e Luria (1993), Freitas (1994a; 1994b; 2011), Costa (2005) e Pino (2001).

A partir do recorte da pesquisa em diálogo com o referencial teórico, foram traçados como objetivos: compreender, a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos mediadas pelas ferramentas interativas da cibercultura, de que modo suas referências de mundo se expandem de forma significativa; Pesquisar junto aos sujeitos investigados, adolescentes no contexto da escola, inseridos no contexto da cibercultura, como novos conhecimentos são construídos; Conhecer, a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa que convivem no ambiente escolar, as formas por meios das quais eles interagem com as tecnologias digitais nesse espaço e como tais interações modificam seu cotidiano.

Metodologia

É na perspectiva fenomenológica no sentido mais amplo do termo que se tomou a orientação do referido processo investigativo. Partiu-se da compreensão de que o contato com sujeitos, e uma aproximação com sua realidade, enriqueceria a investigação para uma futura interpretação e análise dos dados. Ao estruturar um trabalho de pesquisa qualitativa com sujeitos que interagem em sua realidade, o processo embasado numa perspectiva dialógica foi a alternativa para o planejamento das intervenções em campo.

A orientação metodológica de desenvolver encontros com grupos focais foi o procedimento da investigação escolhido, envolvendo a aproximação com adolescentes voluntários da pesquisa. O trabalho de campo com turmas de alunos

das séries finais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal de Ensino que foram contatadas para o convite à participação nas atividades relativas à pesquisa.

Dessa forma, para realização da pesquisa qualitativa se deu por meio da formação de quatro grupos focais, com os quais a proposta foi a de desenvolver entrevistas coletivas semi-estruturadas, sistematizadas em encontros ocorridos no espaço da escola. Tais encontros ocorreram em espaço de tempo e em número que atendessem ao desenvolvimento das investigações de campo, de acordo com as orientações metodológicas. A estruturação da metodologia de pesquisa foi fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), Laville e Dione (1999), Gatti (2001), Freitas (2003) e Costa (2006).

Em se tratando de um estudo científico, todos os procedimentos legais junto à instituição e às famílias dos adolescentes foram verificados a contento, sem prejuízo para o desenvolvimento do trabalho previsto na proposta investigativa, incluindo documentação de autorização para pesquisa no estabelecimento e a permissão dos responsáveis dos alunos participantes.

O ambiente onde ocorreram tais encontros foi preparado adequadamente, em espaço e horário previamente agendados com o estabelecimento de ensino. As atividades foram registradas em áudio e vídeo, e os dados levantados, transcritos para interpretação e análise, em diálogo com os autores do referencial teórico.

Resultados e Discussão

No referido estudo, em diálogo com os citados autores da comunicação e da cibercultura, foi possível perceber o quanto a comunicação, mediada pelas ferramentas das quais os adolescentes entrevistados se apropriam, promove diferentes formas de convivência em seu cotidiano. Os registros de campo com os grupos focais indicaram uma intensidade de práticas dessa geração, que se habitua muito rapidamente aos dispositivos digitais do seu ambiente, experimentando,

interagindo, pesquisando, incorporando, opinando e construindo novas relações a partir da sua vivência com as tecnologias de comunicação.

Para tanto, a compreensão e interpretação dos dados que emergiram no campo se articulam com apontamentos teóricos que abordam o ambiente comunicacional contemporâneo, a destacar: cibercultura, Santaella (2003; 2005), Castells (2000; 2007); estudos da cultura da convergência de mídias, Jenkins (2008); o conceito inteligência coletiva, Lévy (1999; 2008), a emergência, Johnson (2003), a cultura da participação, Shirky (2011), imersão em ambientes digitais narrativos, Murray (2001); redes sociais na internet, Recuero (2009); Interação mediada pelo computador, Primo (2007) e sociabilidade em rede, Lemos (2008), Maffesoli (2010).

A cibercultura se estabelece como uma realidade no convívio desses meninos e meninas, incorporando-se no seu cotidiano sob diferentes formas, envolvendo instrumentos e signos que mobilizam linguagem e pensamento, expressos nas diversas modalidades que vivenciam nesse ambiente. De acordo com Vygostky e Lúria (1993), o desenvolvimento cognitivo envolve a vivência social e a mediação dos instrumentos da cultura e da linguagem. Nessa perspectiva, não se pode compreender o processo de construção de conhecimento ignorando que as tecnologias digitais e a internet estão potencializando aquisições entre as novas gerações independentemente da instituição escolar.

As falas dos adolescentes revelaram o quanto são significativas as possibilidades de exploração e descobertas, através do entretenimento e da livre navegação com os dispositivos tecnológicos, dos quais se apropriam desde muito cedo em suas vidas. Partindo-se da concepção de que a transformação material constante da sociedade envolve os sujeitos desse contexto e que estes se apropriam dos meios técnicos emergentes desafiando modelos hierárquicos sustentados por rígidas instituições de poder e saber, verificados em Illich (1973), McLuhan (1974) e Postman (2003), pode-se perceber entre os adolescentes das entrevistas o quanto a rede potencializa modos de estar no mundo e cria iniciativas pessoais e formas de colaboração entre as pessoas.

Ao falarem sobre as tecnologias de comunicação, os adolescentes apontam no seu cotidiano os entraves e contradições que a escola muitas vezes representa às suas aspirações pessoais. Tais questões são pontuadas no estudo por abordagens sobre as tecnologias de comunicação e informação, a cibercultura e as novas gerações inseridas nas tecnologias. Assim, ao tratar dos adolescentes em formação nesse contexto, os apontamentos teóricos da pesquisa também dialogam com Papert (1994); Demo (2009); Oswald e Ferreira; (2009; 2011); Lemos e Lévy (2010); Tapscott (2010) e Palfrey e Gasser (2011). A sala de aula, para muitos, representa um ambiente instrucionista e monótono se comparado aos espaços em que fazem suas escolhas com liberdade. Entretanto, os jovens estudantes desenvolvem hábitos de estudo com as tecnologias. Sua vida diária é preenchida com horas dedicadas a atividades diversas, inclusive como um instrumento que contribui para suprirem ou aprofundarem a bagagem curricular oferecida pela escola. Os adolescentes têm encontrado no meio digital e nas possibilidades do hipertexto conexões que potencializam seus conhecimentos, suprimindo tempo e aproximando no espaço as informações que buscam na rede. Em alguns relatos, os jovens entrevistados demonstram que, navegando por *links* e sites de busca, e também na imersão em ambientes digitais narrativos, eles se sentem transportados para novos espaços, ampliando seu repertório pessoal. De um modo geral, para eles, as atividades de escrever o diário em um *blog*, compartilhar arquivos em tutoriais, imergir num ambiente narrativo de um *game* com outros participantes, ler e comentar atualizações na rede social, interagir em uma comunidade virtual são encaradas como uma diversão descompromissada com suas obrigações cotidianas.

Vive-se um tempo em que os dispositivos tecnológicos na comunicação criam conexões das quais emergem novas formas de convivência entre os jovens. As crianças têm se apropriado cada vez mais cedo dos meios digitais, vivendo na ubiquidade inerente ao meio. Deste modo, sua atuação tem se tornado múltipla, pois elas dispõem de acesso a um repertório vasto de instrumentos que mobilizam seus potenciais cognitivos nesses ambientes digitais. As novas gerações têm demonstrado estar participando ativamente desse contexto.

Conclusões

Os adolescentes pesquisados demonstram habituar-se muito rapidamente com as ferramentas digitais do seu cotidiano por meio dos intrumentos e signos da cibercultura mobilizam linguagem e pensamento dos adolescentes nas suas interações;

Ao explorarem as possibilidades da navegação desconectados das obrigações associadas à vida escolar, os adolescentes parecem estar abrindo um campo de descobertas que entendem como lazer ou passatempo;

De acordo com a fala dos adolescentes, a escola ainda tem considerado os conteúdos de mídia e as diferentes modalidades exploradas pelos adolescentes na rede como atividades pouco relevantes para o currículo, contrariando expectativas desses jovens;

Ao compararem a presença do computador e da internet na escola com sua vivência pessoal, percebe-se entre estes jovens uma relação dicotômica entre navegar livremente nas suas interações pessoais como diversão e realizar uma tarefa escolar como obrigação.

Referências

BOGDAN; Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp; **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora: Porto, 1994.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP. 1999.

CASTELLS, Manuel A. **Galáxia da Internet, Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. **A Sociedade em Rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal**.** In: BARROS, A. e DUARTE, J. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

COSTA. Sérgio R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, M. T. e COSTA. S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. São Paulo: Autêntica, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: "Novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakthin no Brasil.** São Paulo: Papirus. 1994a.

_____. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994b.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção de conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa.** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, M. T. e COSTA. S. R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. São Paulo: Autêntica, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes. 1973.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface:** como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. **Emergência:** a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____ e LÉVY, Pierre. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: O futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Unesp, 2001.

OSWALD, Maria Luiza M. B.; FERREIRA, Helenice M. C. Educação e cibercultura: novos objetos e sujeitos culturais, novos modos de aprender e ensinar. In: FREITAS, Maria Teresa. **Escola, tecnologias digitais e cinema.** Juiz de Fora**:** Editora UFJF, 2011.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Porque as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação:** criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital:** Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CONSTRUINDO CONTEXTOS INTERACIONAIS PARA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO DE IMAGEM

Shirlene Bemfica de Oliveira[31]

[31] Instituto Federal Minas Gerais – Campus Ouro Preto; Coordenadoria de Línguas Estrangeiras; Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Sociedade; shirlene.o@ifmg.edu.br

RESUMO: O mundo pós-moderno traz desafios para professores em sala de aula, uma vez que este contexto exige de seus participantes o uso de estratégias de convívio para superar a individualidade e a impessoalidade excessiva. A linguagem usada na sala de aula, objeto deste estudo, se constitui como uma ferramenta para a comunicação, construção de conhecimento e para ressignificação das representações sociais. O objetivo deste trabalho é analisar práticas interativas do discurso construído em aulas de inglês de uma escola regular e o processo de negociação de imagem. As análises e discussões apoiam-se na área de Linguística Aplicada com ênfase na análise da conversação e na Sociolinguística Interacional. Os resultados apontam para diferenças linguísticas veladas que geram ansiedade no professor e reforça a necessidade de envolvimento dos alunos na interação com atividades que desenvolvam a autonomia e que valorizem a participação.

Palavras Chave: interação, língua inglesa, estratégias, negociação de imagem, convívio

1. Introdução

A alteridade, neste estudo é entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro durante as interações reconhecendo, compreendendo e respeitando as diferenças. A noção de alteridade tem se fortalecido devido às imposições do mundo moderno e sua necessidade sentida no cotidiano devido às tensões e conflitos gerados nas interações pessoais que são constituídas de diferenças de diversas ordens. No contexto escolar, a pluralidade é amplificada, pois as diferenças apresentam maior sensibilidade e a função da escola ultrapassa a dimensão de produção do conhecimento para a mediação de conflitos (MOLAR, 2011).

Em sala de aula, professores têm o desafio de construir juntamente com os alunos um processo de ensino e aprendizagem interativo, que considere que todos os envolvidos têm objetivos e expectativas diferenciados, mas que consiga reconhecer suas identidades a partir de sua relação com o outro e entender que esta

relação tem impacto para todos. Para Molar (2011: 69), durante esse processo interativo “ocorre não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos; os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado”. Mas como esta construção interativa é moldada pelo discurso? O objetivo deste trabalho é investigar as estratégias discursivas utilizadas por uma professora no contexto de ensino de inglês para preservar e salvar sua imagem e os seus alunos.

2. Negociação de imagem

Tavares (2003) investigou as estratégias de negociação de imagem e segundo a autora, no contexto escolar, professores e alunos negociam suas imagens ao estabelecerem o discurso pedagógico específico para o contexto, considerando os fatores que influenciam essa interação e as intenções comunicativas dos interlocutores que se dão por meio de “pistas de contextualização de natureza linguística como a alternância de estilo; paralinguística, através de pausas, hesitações, entonação; e extralinguística, por meio de expressões fisionômicas, gestos e palmas” (TAVARES, 2003, p. 78). A estratégia de convívio é utilizada como forma de atenuação do discurso, ou seja, os falantes usam marcas discursivas, como pistas de contextualização para que os interlocutores percebam suas intenções comunicativas. Em nosso estudo, essa estratégia tem o objetivo de “preservar a imagem do professor como autoridade máxima que controla as atividades e o turno dos participantes, mas, ao mesmo tempo, faz com que esse controle não seja entendido como uma grande ameaça aos alunos” (TAVARES, 2003, p. 80). São exemplos dessa estratégia:

> Estratégias de convívio verbais: falar em inglês; usar diminutivos; usar afetividade; ser informal; usar termos de senso comum; usar a primeira pessoa do plural; envolver alunos na decisão do fluxo de atividades; fazer brincadeiras, rir; dar as respostas das próprias perguntas; pedir desculpas por

> algo que fez ou falou; concordar com as vontades dos alunos; generalizar perguntas; pedir permissão para continuar atividade; repetir e traduzir palavras.
>
> Estratégias de convívio não-verbais: dar ênfase e motivação na fala; movimentar-se entre alunos; bater palmas ritmadas (TAVARES, 2003, p. 82)

A estratégia institucional é utilizada quando os falantes querem estabelecer uma hierarquia de autoridade distinta dentro da sala de aula. Para Tavares (2003), há três situações de realização das estratégias institucionais: a primeira acontece quando o falante principal deseja iniciar uma fala e não consegue. O falante aumenta o volume da voz, chama a atenção do ouvinte usando expressões atenuantes. A segunda se configura quando o falante está dando explicações, utilizando o discurso de convívio, que não é aceito pelos ouvintes. Ele, então, muda o discurso para proteger sua imagem e não deixá-la exposta. E a terceira situação acontece quando o falante está guiando ou orientando os ouvintes para uma determinada ação ou tarefa. Essa configuração é caracterizada pela grande influência do falante sobre os turnos e sobre o conteúdo (TAVARES, 2003, p. 84-87). Além disso, a estratégia pedagógica caracteriza a maneira como os falantes negociam suas imagens. Eles participam da conversa, escolhendo, então, um discurso de convívio. E a estratégia de cooperação é construída no momento em que falantes e ouvintes utilizaram-se de um discurso instrucional “com o intuito de cooperar, de alcançar seus próprios objetivos”. A estratégia espontânea é construída nas situações em que os limites de começo e fim da conversa estão ainda se definindo. Nessas ocasiões, os falantes e ouvintes utilizam um discurso espontâneo semelhante ao discurso em conversações não-institucionais. Eles “tomam os turnos sem indicação e a conversa ocorre de forma mais parecida com conversações naturais” (TAVARES, 2003, p. 95). Em nosso estudo, analisamos a negociação da imagem na sala de aula das participantes por meio da ação das cinco estratégias de negociação de imagem: “de convívio, institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea” com base em Tavares (2003).

2. Metodologia

Esta investigação foi desenvolvida com a participação de uma professora de uma escola militar pública (Kenia), os alunos de uma de suas turmas e a pesquisadora que coletada os dados para o doutorado[32]. Para este artigo apresentaremos os dados de três aulas que foram filmadas e transcritas. O *corpus* é composto de 586 turnos em que 259 são da professora, 311 são dos alunos, 4 da pesquisadora, 11 do material de áudio e 1 da supervisora da escola. Das 5573 palavras ditas nas três aulas gravadas, 3106 foram da professora, cerca de 44, 2 % do total. Convém ressaltar que, além dos 259 turnos contados para as análises, 34 turnos não foram compreendidos na totalidade. Esses turnos eram curtos (com uma ou duas palavras) e constituiam-se de sobreposições de vozes de alunos ou da professora. Na próxima seção, discutiremos aspectos mais específicos relativos à fala da professora em uma aulas típicas e compreenderemos melhor o processo interacional proposto por ela.

3. Análise e discussão dos dados

Inicialmente, para o bom gerenciamento da aula, a professora participante demonstra uma preocupação com o espaço físico da sala de aula para promover interação. Ela organiza os alunos em círculo ou em pequenos grupos, dependendo do objetivo da aula. As aulas filmadas geralmente foram ordenadas por episódios[33] bem marcados e definidos em que os rituais de iniciação, desenvolvimento e fechamento da aula foram claramente visíveis. Ela sempre inicia as aulas cumprimentando os alunos de forma alegre e descontraída. Ela entra e sinaliza:

---

[32] OLIVEIRA, S. B. Construindo e transformando os processos conceituais: ações para o desenvolvimento do professor. *Tese de doutorado.* Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de letras, UFMG, 2009.

[33] Como episódios, entendemos o preâmbulo, a aula propriamente dita e o rito de partida (Oliveira, 2006). Segundo a autora, no preâmbulo configura-se a interação destinada ao contato social ou marca o início do evento comunicativo, nesse caso, o início da aula. A aula propriamente dita é o centro da interação, ou seja, o momento em que o conteúdo é ensinado. O rito de partida demarca o término do evento comunicativo ou o final da aula (Silva, 2003; Oliveira, 2006). Nesse tipo de investigação, devemos considerar, entre outros aspectos, a fala do professor e dos alunos, a alocação e os comportamentos de tomada de turnos dentro do contexto em que estão inseridos, bem como os rituais de iniciação, desenvolvimento e encerramento das aulas (TSUI, 1995, p. 13).

"*Hello everybody! How are you feeling today?*", os alunos, por sua vez, se levantam e respondem: "*Hi dear teacher! I feel good today!*" Good Morning!" Os alunos cantam músicas no início de todas as aulas. A participação dos alunos é livre. Eles interagem com a professora com pequenos chunks em inglês mantendo o piso conversacional. O exemplo abaixo é uma conversa para a apresentação da unidade a ser iniciada:

Exemplo 1

K: I tried, but yes again so I would like to talk to you before we start our next unit. First of all/

S3: **next class**?

K: no next class, THIS CLASS.

SS: **alright**!

S4: **no next class, this class**.

S5: **WHAT this class**?

K: yes, ah (+) **this period we are going to work with different things (+) I'm going to speak in English with you of course and after that ah ah (+) we are going to have some exercises in pairs and in groups too. Communication activities. We are going to communicate all the time.**

S5: **in English**?

K: Yes, in English because we did it (?) right now (+) eh, ah (+) we have no project for this period just awareness, **black awareness week, semana da consciência negra** on November yeah on November we have black awareness week, we are going to participate of this project and that's the only project. I'm going to participate (+) we have (+) **we are going to do listening activities (+) writing activities, reading activities, we are going to talk to each other more and more and many many exercises (+) I'm going to leave some copies at Associação yeah you have to take copies of course**

51 (risos dos alunos)

(Aula 3, linhas: 34-49)

Ela inicia a unidade desafiando os alunos a usarem a língua inglesa para discutirem questões importantes . Os alunos parecem compreender a professora que usa movimentos com o corpo e a língua materna para se fazer entendida por todos. O desenvolvimento da aula é pautado por estratégias de negociação de imagem. Observa-se que a professora utilizou-se mais das estratégias de convívio e institucional para negociar imagens e os alunos utilizam mais as estratégias pedagógicas, as de cooperação e a espontânea. A estratégia de convívio foi identificada no *corpus* e utilizada como forma de atenuação do discurso, ou seja, algumas marcas discursivas foram usadas pela professora, como pistas de contextualização para que os alunos percebessem suas intenções comunicativas. Como estratégias de convívio foram evidenciadas: usar a língua alvo, diminutivos, afetividade, fala informal, termos de senso comum, primeira pessoa do plural, brincadeiras, risos, concordância com as vontades dos alunos, generalização de perguntas, repetição e tradução de palavras, envolvimento dos alunos na decisão do fluxo de atividades, pedidos de desculpas, ênfase e motivação na fala, palmas ritmadas e movimentação entre os alunos.

A professora Kênia usa a língua inglesa em grande parte de suas aulas e demonstra ansiedade para que os alunos correspondam e utilizem a língua alvo na comunicação diária. Percebemos isso como um “sinalizador de identificação do grupo” de aprendizes da língua inglesa, marcando e delimitando os objetivos de suas aulas. Em sua prática, notamos que ela utiliza o pronome *nós / we* como estratégia retórica de acolhimento, envolvimento e de participação do grupo. Todos são convidados a participar da interação, para alcançar os objetivos de aprendizagem na LI, reforçando a imagem da interação como meio para a *evolução linguística* do grupo e como forma de *companherismo*. Durante as aulas, a professora também utiliza estratégias para manter o papel de líder, de comando, utilizando marcas de discurso diretivo. Estas marcas se configuraram por meio de recursos verbais como as

apresentadas no exemplo 1 (linhas 79 e 83) abaixo, '*come on guys, look at me guys'* e *summons*[34], observados nas aulas do *corpus*:

Exemplo 1

71 Kenia: Alright (+) **very good** (+++) on number four **we** have to read about
72 Catherine and Terry ok?

73 Students: yes

74 Kenia: ok (+) as you know (+) on the text ahhh (+++) **we** have some information about them for example Catherine (+) Catherine smokes ok ?
75 smokes ok? **Alright**? So how can we (+++) ask about Terry?

76 Simon: not

77 Kenia: not?

78 Simon: he doesn't smoke

79 Kenia: alright (+) he doesn't smoke (+) for example (+) now you are gonna
80 make it in pairs some questions for example about Catherine (+++) **look at me guys** (+) **pay attention Warley** (+) for example (+) as you know
81 Catherine smokes so (+) does Catherine smoke? And you have (+) you have to answer and yes she does (+) no she doesn't (+) did you understand? (+++) **come on guys** (+) vamos lá gente (+) deixa eu falar (+) vamos lá

(Aula 1: Linhas 69-83)

Outros diretivos atenuados tais como '*Essa brincadeira! Presta atenção! Pay attention, please? Prestem atenção, gente!'* foram utilizados como formas de marcar a autoridade da professora, bem como para decidir normas de elaboração de

[34] Segundo Schegloff (1968, p. 1080) *summons* ou linguagem não-verbal são estratégias para chamar a atenção que podem se configurar por meio de frases de cortesia, por um termo de tratamento ou por um recurso físico, como, por exemplo, um tapa nas costas, ou no contexto de sala de aula, as palmas ritmadas para que os alunos fizessem silêncio.

exercício, aprovar participação de alunos, pedir a participação de alunos, dar explicações do conteúdo, guiar o andamento dos trabalhos e discordar de alunos quanto ao conteúdo e ao encaminhamento de atividade. No exemplo 2, a professora percebe que alguns dos alunos não estão desempenhando a atividade comunicativa proposta de forma apropriada porque estão brincando. Ela demonstra sua ansiedade em fazer com que os alunos usem a LI em sala, aumenta o volume da voz com a intenção de manter o controle da turma, usa a língua portuguesa para manter o controle disciplinar, mas atenua utilizando "*por favor*" se prontificando a repetir a instrução novamente, pede permissão para continuar a atividade e se movimenta entre os alunos (linhas 229-237).

Exemplo 2

229 Kenia: Stop please (+) vocês falam que entendem, mas não sabem virar e
230 perguntar (+) professora por favor (+) vou explicar mais uma vez (+) eu
231 quero que vocês falem (+) eu estou falando com vocês (+) tem um tempão
232 tá e vocês estão olhando um para a cara do outro fingindo que estão
233 falando (+) a situação é essa gente (+) nós vamos sair daquela situação
234 de quadro e nós vamos falar, usar a estrutura do verbo auxiliar (+) vocês
235 já conhecem prestem atenção nesse quadro que eu vou explicar e pela
236 última vez (+) não pela última vez o quanto vocês quiserem (+) mas o
problema é que vocês não correspondem (+) tem que corresponder pra
poder saber onde ta a dúvida de vocês (+) vocês têm aí informações
sobre Catherine (+) tem ou não tem? (+)
237 Students: tem

Students: yes she does

(Aula 1: Linhas: 229-283)

A estratégia institucional foi identificada e utilizada pela professora quando ela queria reforçar uma hierarquia dentro da sala de aula como vimos nas linhas (231 e 232) do exemplo 2. Em outras aulas gravadas, observamos a realização da estratégia institucional em três situações: a primeira aconteceu quando a professora

desejava iniciar uma atividade e não conseguia; a segunda configurava-se quando ela estava dando explicações, utilizando discurso de convívio, que não era aceito pelos alunos. Ela, então, mudava o discurso para proteger sua imagem e não deixá-la exposta; e a terceira situação acontecia quando ela estava guiando a elaboração de exercícios exercendo grande influência sobre os turnos e sobre o conteúdo (TAVARES, 2003, p. 84-87).

A estratégia pedagógica que caracteriza a maneira como os alunos negociam suas imagens, se configurou quando os alunos queriam participar na escolha do conteúdo ou tirar dúvidas sobre ele, escolhendo então, um discurso de convívio (TAVARES, 2003, p. 87). No corpus investigado, por exemplo, percebemos que os alunos usaram um discurso de convívio com a professora, fazendo brincadeiras '*seis do seis de dois mil e seis, isso é que é rima, heim!'*(linha 578), fazendo perguntas sobre o conteúdo *'como é que se pronuncia?'* ou influenciando e participando do fluxo da atividade, quando ela estava checando oralmente o exercício de compreensão oral.

Exemplo 3

573 K: /?/ vocês lembram (+) nós vamos fazer (+) o negócio é o seguinte (+)
574 quantos numbers (+) a:::h (+) /?/ one until nine /?/ one (+) two (+) three (+) four (+)
575 SI(1): /?/
576 K: Nine (+)
577 (alunos conversam)
578 **SI(2): Seis do seis de dois mil e seis (+) isso que é rima heim?**
579 SI(3): Professora como é o nome do exercício?
580 K: Listening international abbreviations (+) (burburinho na sala)

(…)

590 K: hã (+) I will tell you the true story about ymca, ok? /?/ I will tell you.

591 K: let’s check (+) let’s check the right meaning, ok? For example (+) what
592 is the meaning of bbc?

593 SI(6): bbc eu acho que é canal (+)

594 (alunos falam simultaneamente)

595 K: /?/ por isso que eu coloquei as letras do alfabeto pra vocês lembrarem (+) /?/)

596
SI(1): o ‘y’ eu nem sei como que pronuncia (+) como é que se
597 **pronuncia o ‘y’?**

598 **SI(2): cê é BUrro (+)**

599 **SS: ‘Y’/uai/**

600 **SI(1): Ai?**

601 **K: ‘Y’ /uai/**

602 **SI(1): ‘y’ /uai/ ‘y’ /uai/ ‘y’ /uai/**

603 K: so:: hã:: (+++)

604 **SI: esqueceu né professora? esqueceu né professora?**

605 K: What is BBC ? Broadcasting British/

606 P: British, but British is first (+)

607 **SI: corporation**

608 **P: British Broadcasting Corporation (+)(+++)**

609 K: pra vê se vocês sabiam?

SS: Ha::::::::::: (risos)

(Aula 1 da professora Kênia. Linhas: 573-609)

No exemplo 2 também, um aluno usou um discurso de convívio, respondendo às perguntas da professora, falando em inglês com ela e concordando com a vontade

da professora de repetir a atividade proposta como modelo para os alunos que não haviam compreendido o que deveria ser feito (linhas: 242, 248).

A estratégia de cooperação foi construída nos momentos em que os alunos utilizaram-se de um discurso instrucional, tanto direcionado à professora como com os próprios colegas, “com o intuito de cooperar com o andamento da aula e de alcançar seus próprios objetivos” (TAVARES, 2003, p. 93). Nos exemplos 4 a seguir, os alunos da professora Kênia cooperaram para a realização de uma atividade em pares em que eles tinham de entrevistar o parceiro solicitando informações pessoais. Todos fizeram a atividade ao mesmo tempo e o gravador foi colocado nas mesas de alguns dos pares:

Exemplo 4

578 Kenia: vamos combinar uma coisa, quando for dar a resposta. Dê uma
579 resposta pessoal observe a resposta da sua atividade e se você tiver e se você observou você dá conta de adequar a sua realidade.

580 Isabel: Where do you live? Where do you live Lucas?

581 Lucas: I live in BH.

582 Isabel: Do you live in a house or a flat?

583 Lucas: I live in a house.

584 Isabel: What do you do in your free time?

585 Lucas: I listen to music.

586 Isabel: What kind of films do you watch?

587 Lucas: I like Xuxa e os Duendes. I like romantic films.

(aula 3, linhas: 572-589)

No exemplo 5, a professora discutia um texto sobre modificação genética nos alimentos, especificamente na plantação de bananas. Ela fez perguntas de demonstração e perguntas referenciais sobre o assunto:

Exemplo 5

177 Does anybody like bananas?

178 S1: I like (um aluno responde, os outros se mantêm em silêncio)

179 K: Do you like bananas?

180 S1: Do you like bananas?

181 K: Ok, good, guys what do you know about the production (+) production of
182 bananas (fazendo um reparo na pronúncia) or plantation of bananas in Brazil? What do you know?

183 S2: ah, I don't know

184 K: Is it a large plantation or not?

185 **S3: There is a plantation all the year**

186 K: there is a plantation of bananas all the year?

187 S3: during all the year

188 K: Which area do you think has the most plantations of bananas?

189 S3: next to/

190 K: which areas (+) North, South of Brazil?

191 **S4: no Brasil todo lado tem banana**

192 SS: é

193 K: Minas Gerais I think we have many plantations of banana

194 S3: South of Brazil

K: I’m not sure about it because I didn’t research many things about it

S4: No Brasil todo tem banana

S5: Planta o caule só*?*

K: (não ouve a pergunta do aluno) My (?) is really bad (?) economy or something like that and another question. Do you have the idea that we could clone bananas (+) that bananas could be genetically modified

S5: But why are they clonning bananas?

K: Do you have this idea because I think I had the idea that we could find bananas anywhere? L

SS: é

S2: Oh, yeah

K: mainly in Brazil because because we have ah good seeds good production

S3: We don’t need clonning bananas

K: Yeah, we export bananas to other countries

S4: We export bananas to other countries

K: Ok, but this text reports that we have troubles about plantation about this plantation of bananas here in Brazil. It doesn’t tell about vitamins on bananas. Ok? It doesn’t tell us about the benefits of bananas. I think it is a good product it is the most how can I say

S5: rich?

K: Yes, it is the most rich fruit

S6: richer with vitamins?

K: richest, yes richest (+) I received an e-mail talking about this and I was amazed because bananas can cure many diseases skin diseases or cancer

217 or many diseases (+) banana is really a good product, but nowadays ah
218 Brazilian farmers they need to use products

219 **S1: Agrotóxico**

220 **S2: Agrotoxic**

(Aula 3, linhas: 177-220)

As expressões "*I think"* (linha 194), *"I'm not sure"* (linha 197) e as linhas 204 e 205 indicam que a professora realmente estava solicitando dos alunos informações que não eram do conhecimento dela. Os alunos, por sua vez, participaram respondendo, fazendo perguntas e trazendo informações novas. Eles usaram o inglês e o português durante as contribuições. Dependendo da turma, a professora enfrentou dificuldades em solicitar as informações em inglês e obter as respostas dos alunos em inglês. Na maior parte do tempo, os alunos compreendiam as perguntas que a professora fazia, mas respondiam em português. Vimos um avanço no modelo interacional proposto pela professora e pelos alunos do exemplo 4 para o exemplo 5 porque o tipo de conversa não é tão controlado apesar de os alunos usarem o português. A interação proposta no exemplo 5 propõe um letramento crítico em relação a uma situação que eles demonstram ter pouco conhecimento, mas que contribuem com seus conhecimentos prévios para a reconstrução da interpretação textual e para questionarem a situação proposta. Por que clonar bananas se temos bananas em todo território nacional e o ano todo? Por que precisamos produzir alimentos geneticamente modificados?

A estratégia espontânea foi identificada nas situações em que os limites de começo e fim de aulas estavam sendo definidos. Nessas ocasiões, os alunos utilizaram um discurso espontâneo semelhante ao discurso em conversações não-institucionais. Professora e alunos "tomavam os turnos sem indicação e a conversa ocorria de forma mais parecida com conversações naturais" (TAVARES, 2003, p. 95). O exemplo 6, no início de uma das aulas gravadas da Kênia, representa um momento descontraído da organização do espaço da sala de aula (linhas 12, 13). Percebemos, durante essa e outras aulas, que a estratégia espontânea ocorreu somente na língua portuguesa, talvez por os alunos se sentirem mais confortáveis

com o uso da língua materna ou ainda porque não têm fluência oral suficiente para manter um diálogo espontâneo.

Exemplo 6

K: (risos) dá uma cadeira pra ela aí (+) ah (+) ah:, So since you haven't finished that exercise I need you to make a circle here, please (muito ruído de carteiras se arrastando novamente e alunos conversando alto e rindo)

K: I need (+) on your desk (+) only these things (+) right?

S1: Quem vai pegar /?/

S2: Dá pra chegar um pouquinho pro lado (+++) Oh Marcos (+)

K: Marcos arreda um pouquinho pra frente pra gente começar (+++) Maria Paula minha aula já começou (+) vamos fazer como combinado (+) vamos terminar o /?/ e o resto do trabalho (+) mochilas do lado por favor (+) na mesa somente o material necessário

A3: Paulo, me empresta aí

A4: oh professora me dá a folha?

A1: oito horas (risos)

3

2 K: Ok I want /?/ senta aqui até ele pegar (+) só um minutinho (+) Everton
4 mochila (+) please /?/ fechem os fichários por favor (+) Warley acompanhou
2 com a Ingrid e Thais acompanhou com o Márcio depois vc pega com eles,
5 (+++) (a professora parece que faz um comentário sobre a organização, fala o nome de alguns alunos que se assentaram com os outros na última aula).
2
6

2
7

(Aula 1: linhas 12-27)

Considerações finais

Podemos perceber pelos dados que, Kênia valoriza o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Ela reconhece que o espaço físico e a organização dos alunos em círculos interfere de forma positiva no gerenciamento da interação. Além disso, ela reconhece que usar a LI para a comunicação em sala de aula favorece ao aprendizado dos alunos. Ficou evidente em alguns trechos das aulas gravadas que as estratégias de negociação de imagem foram utilizadas pela professora e pelos alunos para que os participantes desenvolvessem sua autonomia no uso da língua inglesa. As estratégias se tornaram mais evidentes durante as tarefas de gerenciamento da aula do que durante as tarefas pedagógicas, o que contribuía para uma melhor interação pessoal. Houve tentativas de manter um discurso de convívio de ambas as partes (professora e alunos), e a qualidade do insumo e a maneira de direcioná-lo pode ter contribuído para a aprendizagem dos alunos. Nas aulas analisadas, o discurso instrucional era dominante, tanto por parte da professora como por parte dos alunos. Esse discurso era negociado entre eles, gerando estratégias de negociação da imagem de diferentes perfis, conforme as necessidades da situação, o que corrobora os resultados de Tavares (2003; 2006). Acreditamos que a análise do uso de estratégias de negociação da imagem nos auxiliou a estabelecer padrões

recursivos da organização da aula da participante, do tipo de conteúdo selecionado e ministrado por ela, bem como dos papéis assumidos pelos interagentes em sala de aula.

Bibliografia

GOFFMAN, E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. IN Erving Goffman (org) Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1967.

KRAMSCH, C. Interactive discourse in small and large groups. IN: W. Rivers (ed) Interactive language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MOLAR, J. O. A alteridade na educação: noção em construção. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v.3, n.5, 2011.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira In: LEFFA, V. J. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 75-100.

TAVARES, R. R. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. *Cad. EBAPE.BR* [online]. 2005, v.3, n.1, pp. 01-13.

O CINEMA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: O *PROJETO MOVIE TIME* COMO UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO

Vanderlice dos Santos Andrade Sól; Alexia Maria Notário Nascimento; Paula Fernandez Procópio dos Santos;[35]

[35] IFMG – Câmpus Ouro Preto. vanderlice.sol@ifmg.edu.br

RESUMO: O cinema é visto como uma forma de captação do mundo (CABRERA, 2006). Desse modo, vemos a necessidade de transcender o uso do cinema como veículo de entretenimento e incorporá-lo à prática educativa, no intuito de promover a interação a partir de atividades significativas, lúdicas, visando à negociação de sentidos (GARCIA-STEFANI, 2010). O presente trabalho visa apresentar as contribuições de um projeto de extensão, desenvolvido em um Instituto Federal do Estado de Minas Gerais, que utiliza o cinema como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada no atravessamento da teoria do cinema (CABEREA, 2006; GARCIA-STEFANI, 2010, dentre outros) e discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009; ORLANDI, 2005, 2007; e outros). Esta é uma pesquisa de base qualitativa, envolvendo quinze de um projeto de extensão. O *corpus* foi formado por meio de questionários, gravações em áudio e notas de campo. Os resultados apontam para a importância do uso da língua inglesa em situações reais de comunicação; para a interculturalidade; negociação de sentidos; liberdade de expressão; construção conjunta do conhecimento e constituição subjetiva dos alunos; incentivo à responsabilidade e implicação no exercício de aprender a aprender uma língua estrangeira. Além disso, os resultados indicam que o uso de filmes na prática de sala de aula, tem sido um forte elemento de motivação, proporcionando, além do desenvolvimento linguístico-comunicativo dos participantes, oportunidades para discutir valores culturais, atitudes e modos de ser/estar no mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino e aprendizagem; cinema; língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Esse resumo visa apresentar resultados do Projeto de extensão “Cinema e ensino-aprendizagem de língua inglesa: *Movie Time*”, que vem sendo desenvolvido no IFMG Campus Ouro Preto, com o objetivo geral de contribuir para o uso da língua inglesa em situações reais de comunicação, utilizando o cinema como recurso didático-pedagógico no exercício de aprender a aprender uma língua estrangeira.

Conforme demonstrado pela literatura especializada em cinema e educação, o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula ajuda a desenvolver habilidades e competências diversas, tais como leitura e produção de textos; aprimora a capacidade narrativa e descritiva; aguça a criatividade e a capacidade crítica sociocultural e político-ideológica (NAPOLITANO, 2009). Em se tratando de línguas estrangeiras (LE), nota-se que são escassos os trabalhos que investigam o uso do cinema como recurso didático-pedagógico mais sistematizado para o desenvolvimento da competência linguístico comunicativa dos alunos e para o desenvolvimento como espectadores críticos.

Pensando nas novas configurações da escola, é mister ressaltar que esta deve assumir, juntamente com o professor, o papel o de promover oportunidades para a construção de novos saberes e para o conhecimento e aproximação de outras culturas. Nesse sentido, pode-se pensar no cinema como um elemento facilitador dessas oportunidades. Sobretudo, se o professor, ao mediar a obra fílmica e os alunos, considerar a existência do potencial dos filmes para fomentar situações que dialoguem com as experiências desses sujeitos.

Nessa perspectiva, este projeto aborda, por meio de oficinas, o cinema como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, considerando sua capacidade de atuar como propulsor da interação e de situações autênticas e significativas de comunicação entre os alunos/comunidade escolar.

Segundo Cabrera (2006), o cinema é visto como uma forma de captação do mundo. Diante disso, o uso de filmes na prática de sala de aula será visto, nesta proposta de oficinas, como um forte elemento de motivação, propiciando, além do conteúdo linguístico, material para discutir valores culturais, atitudes e comportamento nas aulas de língua inglesa (ARAÚJO e VOSS, 2014). Desse modo,

vemos a necessidade de transcender o uso do cinema como veículo de entretenimento e incorporá-lo à prática educativa, no intuito de promover a interação a partir de atividades significativas, lúdicas, visando à negociação de sentidos (GARCIA-STEFANI, 2010).

Neste projeto de extensão, propomos o planejamento e execução de oficinas para o desenvolvimento das habilidades orais em língua inglesa, utilizando o cinema como estratégia de ensino. Nessa perspectiva, nossa maior preocupação é associar o aprendizado da LE ao desenvolvimento de valores, responsabilidade e senso crítico dos alunos. Essa dimensão do aprender impõe a necessidade de se desenvolver estratégias pedagógicas que visem a mediação entre o conhecimento construído socialmente e o sujeito. Este é visto em oposição ao sujeito cartesiano (existe quando pensa), ou seja, é visto como sujeito barrado pelo inconsciente, movido pelo desejo, pela busca da completude, que tenta apagar as contradições e que é interpelado pela ideologia (SÓL, 2014). Desse modo, a subjetividade é compreendida como algo em construção e calcada no inconsciente. Frente ao que foi dito acerca da noção de sujeito, é mister lembrar que os ideais totalizantes e universalizantes não cabem mais na atualidade. Desse modo, “ser sujeito, pois, é ter de recomeçar insistentemente seu percurso singular, ter de lidar com seu desamparo em um mundo em que universalidade e totalidade não mais existem” (BIRMAN, 1999, p. 95).

Mediante o exposto sobre sujeito e subjetividade, no que tange ao cinema, “identificar-se com a situação apresentada e reconhecer-se, de algum modo, nos personagens que a vivenciam é o que constitui o vínculo entre o espectador e a trama” (DUARTE, 2009, p.59). Dessa forma, vale ressaltar a importância dos processos de identificação/projeção que envolve a relação espectador/personagem. Na perspectiva psicanalítica de Lacan ([1966] 1998, p. 98), vemo-nos pelo olhar do outro e somos constituídos por esse olhar. Dito de outra maneira, o imaginário é o lugar por excelência da identificação e das representações. Assim, o corpo vai sendo inscrito a partir do outro. Assim, o sujeito se diz a partir do olhar e da voz do outro, por meio de interferências da natureza e da cultura. Nessa perspectiva, Lacan (1995) retoma o termo “identificação” como sendo uma categoria de incorporação, do imaginário. A identificação é relevante porque é o lugar onde o sujeito é

reconhecido. É importante retomar a definição de identificação discutida por Freud ([1921] 1996, p. 115-116): “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa [...] é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”. Considerando tais noções, podemos pensar o cinema como um espaço privilegiado de expressão do sujeito e produção de novos discursos sobre o que vimos. Há a instauração de um novo olhar para si e para o mundo.

Sobre a experiência de usar o cinema como um recurso didático para a aquisição de línguas, vários autores apontam esse recurso como positivo (DONAGHY, 2014, URISMAN, 2014, dentre outros). Esses autores afirmam que filmes podem ser usados para explorar questões culturais, mas também para contextualizar aspectos linguísticos, tais como expressões idiomáticas, vocabulário e a gramática em si. Nessa perspectiva, a motivação do aluno é um dos fatores mais importantes para determinar o sucesso na aquisição de uma língua estrangeira, conforme argumenta Donaghy (2014). E filmes e seriados, por exemplo, são bastante atrativos, pois trazem o Inglês como língua em situação real de comunicação, para além da sala de aula. Sendo, portanto, um rico recurso para ajudar os alunos a desenvolver as quatro habilidades de maneira significativa.

Mediante o exposto, o objetivo geral do projeto é contribuir para o uso da língua inglesa em situações reais de comunicação, para a interculturalidade, negociação de sentidos, liberdade de expressão, construção conjunta do conhecimento e da subjetividade dos alunos, incentivo à responsabilidade e implicação no exercício de aprender a aprender uma língua estrangeira.

METODOLOGIA

A trajetória teórico-metodológica deste projeto está ancorada no atravessamento da teoria do cinema (CABEREA, 2006; GARCIA-STEFANI, 2010, dentre outros) e discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI, 2005, 2007); AUTHIER-REVUZ, 1998, MARIANI, 2012 e outros). Esta é uma pesquisa de base qualitativa, envolvendo quinze participantes da

comunidade interna e externa ao Câmpus do IFMG – Câmpus Ouro Preto. Os participantes são alunos dos cursos integrados e superiores do IFMG, professores do IFMG e da UFOP e, também funcionários públicos da comunidade externa.

O *corpus* foi formado por meio de questionários abertos, gravações em áudio, notas de campo e documentos do projeto. As gravações em áudio foram transcritas e analisadas juntamente com o restante do *corpus*. O procedimento de análise utilizado foi o discursivo-interpretativista, que visa investir na compreensão dos processos de produção de sentidos e os mecanismos de funcionamento do discurso (ORLANDI, 2005, 2007).

Vale lembrar que as oficinas foram planejadas com foco na oralidade em língua inglesa, mas buscando integrar as habilidades (*speaking/listening/reading/writing*). Vários procedimentos didático-pedagógicos foram utilizados durante as oficinas, como por exemplo: 1) Identificação de expressões usadas pelos personagens; 2) Previsão de acontecimentos seguintes aos da cena exibida; 3) Promoção de debates sobre assuntos polêmicos suscitados pelas cenas; 4) Analogia entre o ocorrido na cena e fatos da vida pessoal do aluno; 5) Organização de diálogos distribuídos em partes aleatórias; 6) Discussão sobre aspectos sociopolíticos no contexto histórico do filme em comparação com o contexto atual brasileiro; 7) Analogia entre imagens e textos; 8) Atividade com a trilha sonora do filme; 9) escrever sobre uma experiência pessoal, tendo o filme como motivador e 10) Elaboração e apresentação oral de uma crítica sobre o filme. Foram criados vários mecanismos para motivar os participantes a usar o inglês. Um exemplo disso, foi a criação de uma atividade chamada *Magic Bottle* (uma garrafa pet onde eram colocadas questões relacionadas aos filmes para fomentar as discussões e tornar a aula mais dinâmica e centrada no aluno).

Em suma, a dinâmica das oficinas desenvolvidas até o presente momento se pautou no nos aspectos elencados por Teixeira e Lopes (2003, p. 116), que são: “assistir, sentir, pensar, discutir e escrever”.

Os procedimentos utilizados para analisar o corpus as marcas do intradiscurso (linearidade do dizer) e interdiscurso (já-dito esquecido) (PÊCHEUX,

1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI, 2005, 2007), que mostram os modos de dizer dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizados no total dezenove oficinas, sendo elas, semanalmente, todas as terças-feiras, com duração de uma hora e trinta minutos. Dentre os filmes trabalhados destacam-se os seguintes: *The perks of being a wallflower* (As vantagens de ser invisível, *Law Abiding Citizen* (Código de Conduta) e as séries de TV norte americanas , *Friends* e *How I met your mother.* Foram trabalhados nesse bloco de oficinas temas como: timidez, *bullying*, preconceito, violência contra mulheres e homossexuais, relações familiares, abuso sexual, uso de drogas, amizade, amor, valores religiosos, ética e moral. Vale destacar que, todos os filmes foram trabalhados com o áudio e a legenda em Inglês.

Ao longo das oficinas podemos perceber que não só os participantes mas também os bolsistas-monitores (chamados de TAs, *Teaching Assistants*) desenvolveram muito a pronúncia, ortografia e vocabulário. Os participantes trabalharam bastante em reflexões, refletindo sobre tópicos polêmicos, tais como, religião, relacionamentos e conflitos familiares, etc., tratados nos filmes e séries, o que ajudou no desenvolvimento de suas habilidades orais.

> TA1- And, still thinking about faith, have you ever lost your faith?
>
> P- In a difficult situation…
>
> TA1- In a hard situation, that you lost. Have you ever? // I think faith, we don't lost. When you are in a hard situation maybe you…
>
> TAV- You have to find your faith (Recorte discursivo de 20 de janeiro /2015)

> C: I'd point points like… like family issues. Another family issues not 'FAMILY' but…behavior. (Yeah, but family to). (inc.) Tell anyone where he's going. So, after that situation. During the movie I was thinking about the thing he should have done (RD dezembro/2014).

Os filmes trabalhados possibilitaram aos alunos expressar seus medos, desejos, expectativas e valores. As discussões possibilitaram aos participantes novas formas de "ser/estar entre línguas, pois aprender um novo idioma implica em (re)construção contínua da subjetividade e identidade (CORACINI, 2007).

As discussões emergidas dos filmes possibilitaram abordar aspectos políticos, sociais, culturais e linguísticos e os participante se posicionaram discursivamente à esse respeito. Os alunos foram instigados a expor suas opiniões sobre temas diversos para que através de suas representações pudessem contribuir na discussão sobre um tema cultural, que no caso, era sobre fé, crença. A análise mostra o uso do cinema como expressão do sujeito na cultura. Expressar suas representações e crenças, (se) dizer utilizando a língua inglesa possibilitou aos participantes encenar um lugar para si tanto como aprendizes de uma LE, que se autorizam a partir do filme a se expressar nessa língua.

É de grande relevância fomentar reflexões sobre o uso de cinema na sala de aula, pois a formação de cidadãos críticos passa pela compreensão de um discurso e seus silenciamentos. Finalizando essa seção, o projeto permitiu aos alunos que construíssem discursos que relacionam o material visual apresentado com os temas sociais que lhes interessam, também, aspectos linguísticos, já que o projeto possibilita ao aluno relacionar o material apresentado ao uso da língua estrangeira como ferramenta de aprendizagem.

CONCLUSÕES

Os temas gerados pelos filmes trabalhados resultaram em discussões sobre diversos aspectos, proporcionando uma abordagem transdisciplinar do conteúdo ensinado e o desenvolvimento das habilidades orais, bem como das habilidades de leitura e produção escrita.

O projeto *Movie Time*, tem impactado no processo de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras de várias formas. Na mesma direção, propiciando à comunidade escolar e externa oportunidades de desenvolver um letramento crítico em LE. Além disso, este projeto tem demonstrado grande relevância, uma vez que o cinema possibilita uma leitura crítica do mundo, o que tem nos permitido enlaçar ciência, valores e experiência. Nessa perspectiva, utilizar os filmes como ferramenta didático-pedagógica para o ensino e o aprendizado de língua inglesa tem permitido inscrever os participantes em outras discursividades, apontando vias de possibilidades para fazer brotar o desejo de se falar uma língua estrangeira de maneira dinâmica e significativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. R.; VOSS, R. C. R. *Cinema em sala de aula*: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da língua inglês. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/117/108> Acesso em : 05 de jun, 2014.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

BRANDÃO, H. H. N. Analisando o discurso. Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf> Acesso em 17 de março de 2011.

CABRERA, J. *O Cinema Pensa*: uma introdução à Filosofia através dos filmes. Rio de janeiro: Rocco, 2006.

CORACINI, M.J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Cap. 7, p. 149-162.

DONAGHY, K. How can film help you teach or learn english? Disponível em < http://www.britishcouncil.org/blog/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english> Acesso em 12 de abr, 2015.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUNKER, C. I. L. ;RODRIGUES, L. A. A realidade e o real: verdade em estrutura de ficção. . São Paulo: nVersos, 2014. (Cinema e Psicanálise – v. 2) p 103-131.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1921] 1996, p. 79-143.

GARCIA-STEFANI, V. C. (2010) O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. 238f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos.

HOMEN, M. L. A escuta fílmica. In: DUNKER, C. I. L. ;RODRIGUES, L. A. Montagem e Interpretação: direção e cura. . São Paulo: nVersos, 2014. (Cinema e Psicanálise – v. 4) p 41-66.

LACAN, J. *O Seminário, livro 9*: A identificação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

MIRANDA, C. E. A., COPOLA, G. D. e RIGOTTI, G. F. *A educação pelo cinema.* Disponível em: http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf Acesso em 15/10/2009.

MORAN, J. M. (2002): Desafios da televisão e do vídeo à escola. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, no dia 25/06/2002. *Disponível* em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm2 e em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>. Acesso em: 11 de Nov. 2009.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

REVUZ, C. A lingual estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (organização) *Lingua(gem) e identidade:* elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 259f. *Tese*. Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (Org). *A escola vai ao cinema*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

URISMAN. S. How to use TV series, trailers and films in language class. Disponível em< http://www.britishcouncil.org/blog/how-to-use-tv-series-trailers-films-language-class Acesso em mai, 2015.

EIXO 2- Alteridade e Avaliação.

REPENSANDO A AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE INTER/MULTICULTURAL CRÍTICA DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves 1 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

Geni Lima de Oliveira 1 – Faculdade Integrada A Vez do Mestre

Resumo

O texto a seguir é parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFRJ). Teve como objetivo analisar potenciais e limites do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com ênfase no Enade, a partir das contribuições inter/multiculturais em sua tendência crítica, em nosso diálogo com os autores, identificamos como diferenças e desigualdades que tangem as identidades individual e institucional dos sujeitos envolvidos no processo educacional dialogam com a proposta de avaliação nacional em tela. Nosso aporte teórico se pautou nas reflexões do inter/multiculturalismo (CANEN, 2007, 2009, 2012; CANDAU 2002, 2011, 2012, MCLAREN 2000, 2001). E nos autores que apostam na avaliação enquanto prática política e social, para além de suas finalidades utilitaristas, defendendo uma avaliação fundamentada também em paradigmas subjetivistas, portanto comprometida com a formação e não apenas com a

classificação (DIAS SOBRINHO 2010, 2011; ESTEBAN 1999-2000, BARREYRO e ROTHEN, 2011). Para atender nosso objetivo optamos pela pesquisa participante, desse modo trouxemos à tona o modo pelo qual duas coordenadoras de cursos de graduação numa faculdade privada entendem a avaliação da educação superior e como essa dialoga com as tensões em relação à cultura, desigualdade, identidade e diferenças. Após análise das informações produzidas e coletadas, notamos que os questionamentos das autoras no que tange as singularidades das identidades se aproximam do debate apresentado pelos autores envolvidos no diálogo teórico e que apesar da intenção inicial do Sinaes em afastar-se do Provão, nos dias atuais essas avaliações têm muitas aproximações.

Palavras-chave: Inter/multiculturalismo; avaliação; desigualdades e diferenças.

Introdução

Bourdieu (2011) evidencia os efeitos que o lugar provoca nas identidades sociais. Tais diferenças poderiam ser apenas diferenças culturais e identitárias comuns diante do culturalismo característico da sociedade brasileira, entretanto quando hierarquizadas, as diferenças assumem expressões, por ora, inclusivas ou exclusivas, além disso, servem para categorizar e qualificar os que detêm o poder e os desafortunados, ou seja, enquanto uns aparecem na história universal como heróis, outros ocupam páginas policiais como vilão.

Considerando as tensões ocasionadas pelos efeitos de lugar que marcam as identidades em sua dimensão institucional, individual e coletiva, esse estudo teve por escopo investigar limites e possibilidades do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) quando contrastado pelo inter/multiculturalismo em sua vertente crítica.

Em verso e prosa, Eduardo Galeano contribui com o estudo em tela, na medida em que traduz poeticamente em “Os Ninguéns” as contradições que tangem a vida de muitos cidadãos em países com processos históricos caracterizados pela subalternização do outro, nesse caso específico, aqueles

que não produzem saberes valorizados pela classe dominante. Trata-se das relações etnocêntricas que tendem a padronizar tendo por referência um único padrão social, econômico e cultural e, para nós, suas proposições desafiam a avaliação nacional que quando traduzida em exame em larga escala pode condenar ainda mais os “ninguéns” produzidos pelo processo educacional.

Paulo Freire adverte que em função desta estrutura, os possíveis efeitos das diferenças e das desigualdades perfilham identidades dos autores sociais, entretanto não nega a história de possibilidades (FREIRE, 2001, p.90). Embora em alguns estudos culturais os referenciais de classe não sejam centrais no que se refere à constituição das identidades, não é possível negar os efeitos que geram na constituição dos sujeitos em sociedades capitalistas.

Os contextos sociais são marcados por processos excludentes nos quais identidades se chocam e entrecruzam, por isso, o destaque para duas categorias em nosso artigo: desigualdades e diferenças com base nas discussões de Fraser (2002), a situação é ainda mais complexa quando as questões relacionadas à raça, ao gênero e à cultura são atreladas às desigualdades. Coloca-se em xeque processos sociais desiguais e as diversificadas variáveis culturais que perfazem o sujeito social, provocando questionamentos acerca da assimetria do jogo de poder. Em função das tensões entre categorias centrais nesse estudo, destacamos os objetivos desse texto: a) identificar limites e possibilidades do Sinaes quando tensionado pelo inter/multiculturalismo crítico e b) identificar que compreensão as coordenadoras de cursos de graduação têm da Avalição Nacional vigente.

Metodologia

Para atender nosso objetivo enveredamos pela orientação da pesquisa participante, como uma interface da pesquisa que se pauta nas discussões multiculturais, desse modo a partir da observação participante que adotou como uma das técnicas de coletas de dados entrevistas semiestruturadas trouxemos à tona o modo pelo qual duas coordenadoras de cursos de graduação numa faculdade privada entendem a avaliação da educação superior e como essa dialoga com as tensões em relação à cultura, desigualdade, identidade e

diferenças. Além dessas técnicas de coleta de dados, aprofundamos nossa análise a partir dos documentos que informam a avaliação, dos quais a lei nº 10.861/2004 que dispõem sobre o SINAES e o manual do Enade/2012

2.12 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dias Sobrinho (2011) e Canen (2005 e 2009) afirmam que a avaliação é uma prática social que abrange muitos espaços da sociedade, inclusive o educacional. Na educação esta pode estar a serviço da aprendizagem e também do controle e da regulamentação. Geralmente a avaliação da aprendizagem é desenvolvida pelos atores do cotidiano escolar. Em contrapartida, a avaliação de sistemas almeja objetivos para além da aprendizagem.

A avaliação nacional da educação superior, SINAES, regulamentada pela lei 10.861/2004 é considerada uma política pública de avaliação e, como tal seu desenvolvimento se ancora numa perspectiva padronizante, vincula-se a identidade coletiva de estudantes e, por isso, subordina os alunos desse segmento de ensino. É uma avaliação empregada com o objetivo de apresentar socialmente os resultados e a qualidade do ensino e regular o serviço prestado pelas diversas instituições.

Essa avaliação circunscrita na lógica da política pública quando pautada na padronização através de instrumentos em larga escala traz à tona os “ninguéns” do poema de Eduardo Galeano, evidenciando que enquanto uns estudantes têm maiores oportunidades de alcançar bons resultados na prova única, outros estão à margem em função dos efeitos de lugar que ajudaram a amalgamar suas identidades, mesmo que temporariamente.

O campo de discussão do inter/multiculturalismo crítico acirra as tensões acerca da avaliação em larga escala e questiona sua dimensão universalizante, geralmente, tais políticas são desenvolvidas para todos, independente das identidades individual, institucional e coletiva que se cruzam no espaço educacional. Percebe-se a suspensão momentânea das desigualdades e das diferenças, no momento da prova única todos são os mesmos: estudantes do ensino superior separados dos contextos, culturas, religião etc,.

Quando a escolha é estudar um dos instrumentos da avaliação nacional, Enade, a partir do paradigma do inter/multiculturalismo, assume-se alguns desafios dos quais apresentá-lo em sua tendência crítica como campo de discussão e atuação forte para os discursos que pretendem desafiar práticas excludentes e reconfigurar as relações assimétricas de poder em sociedades desiguais. O multiculturalismo crítico reafirma o compromisso com a transformação social através de sua vinculação com os pressupostos da teoria crítico.

As discussões sobre avaliação consideram suas potencialidades e seus limites enquanto prática necessária no campo educacional. Ressaltam também o modo pelo qual é utilizada para atender necessidades da política de ordem neoliberal, como ocorre desde a década de 90 no Brasil. Segundo Dias Sobrinho (2011) e Rothen e Barreyro (2011) a década de 90 representa a “Era” das avaliações na sociedade brasileira, sendo a expressão da reforma do Estado. Tal reconhecimento acarreta questionamentos e discordâncias, principalmente quando a avaliação é pensada pela ótica objetivista e utilitarista e assume o compromisso de atender a lógica neoliberal de gerenciamento, controle e regulação.

É importante mencionar, que até então, a avaliação educacional estava relacionada à aprendizagem, restrita aos aspectos micro da educação. “Estamos tão acostumados com as atividades avaliativas em sala de aula e nos demais espaços e tempos escolares que a avaliação é um patrimônio exclusivo do âmbito educacional". (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 98). Pensar na avaliação fora dos propósitos escolares acarreta alguns questionamentos, no âmbito escolar boa parte dos agentes da educação se encarrega da prática acadêmica avaliativa. Já a avaliação nacional atende pressupostos que ultrapassam os muros da instituição educacional.

A avaliação seja da aprendizagem ou de sistemas se organiza com base em diferentes concepções: classificatória e formativa ou que preze pelo equilíbrio entre as abordagens. Quando organizada pela concepção somativa, também conhecida como classificatória se pauta nas orientações positivistas. Sobre essa tendência Esteban (2008) assinala:

> A avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim a professora precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – e transformando-as (2008, p. 15).

Diferente da avaliação classificatória, a formativa atribui relevância ao processo de interação com o saber, além disso, não se encarrega de atribuir um conceito final ao processo. É sua finalidade acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem, considerando início, meio e fim, ou seja, cada uma de suas etapas se encarrega de buscar estratégias para que os objetivos definidos a priori sejam alcançados. Neste caso, a subjetividade e a diversidade cultural estão inclusas no processo de avaliação.

> Em outra perspectiva a avaliação diagnóstica ou formativa tem sido compreendida como aquela que busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam a avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. A avaliação formativa ou diagnóstica teria. Como propósito, o crescimento de alunos e de instituições e não a sua mera classificação (CANEN, 2005, p.101).

A avaliação em larga escala está ancorada na vertente classificatória, atua na sociedade para situar o produto final de um processo educativo realizado em longo prazo pelas etapas da educação escolar como dispõe o artigo 21 da atual LDBEBN, nº 9.394/96. Apesar do papel social que desempenham na sociedade, as avaliações nacionais, neste caso, o SINAES, especificamente o Enade aparentemente não valoriza identidades, desigualdades e diferenças, logo oculta os efeitos de lugar produzidos nas identidades dos agentes do ensino e da aprendizagem.

O debate em torno do Sinaes evidenciou o Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes, um dos componentes avaliativo da referida avaliação instituída pela lei nº10. 861 de 2004, de iniciativa do governo Lula em substituição à avaliação Exame Nacional de Curso, conhecida como “Provão” adotado na gestão de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo o Ministério da Educação (MEC):

> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (Fonte:http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article, pesquisa realizada em fevereiro de 2013).

No que tange à referida avaliação, reconhece-se seus potenciais em relação à anterior. Trata-se de uma tentativa de estabelecer um sistema nacional de avaliação, interligando diferentes órgãos do governo e etapas de elaboração e desenvolvimento. Além disso, estabelece a partir da CPA (Comissão Própria de Avaliação) um diálogo com as instituições de ensino superior. Apesar de suas potencialidades, foca-se numa tensão, talvez limite, a avaliação padronizada de desempenho dos estudantes, aferida com base numa prova nacional aplicada para alunos concluintes de cursos de graduação avaliados no ano de 2012.

Os dados acerca da desigualdade desafiam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e, por vezes, acirram ainda mais as desigualdades

e as diferenças num país tão desigual como o Brasil, na medida em que, a padronização proposta pela avaliação não contempla as identidades desiguais e diferentes que transitam nas diferentes instituições de ensino superior (IES).

Compreende-se que as demais estratégias empregadas pelo Sianes, autoavaliação e avaliação *in loco* favorecem o diálogo com as identidades em jogo no processo avaliativo e em alguma medida contemplam a identidade institucional, individual e coletiva todas tensionadas pelos efeitos de lugar que interferem em sua constituição. Já com relação ao Enade, observa-se alguns desafios sejam na visão dos coordenadores que colaboraram para o estudo, sejam na problematização e críticas levantadas pelos autores adotados no quadro teórico. Certamente, tais desafios ficam mais visíveis quando a amostra deixa de ser um de seus fundamentos e, aos poucos, torna-se um exame censitário.

De acordo com o manual Enade/2012 o exame tem por finalidade identificar a aprendizagem dos alunos e suas habilidades e competências em função das diretrizes curriculares acadêmicas do curso. Verifica-se também a capacidade de entenderem questões relacionadas ao contexto político, social e econômico em nível local e global. Mesmo diante do processo histórico brasileiro influenciado pela exclusão e subalternização, o referido exame se ancora na padronização, mas tendo como princípio inicial a amostragem e a relação entre ingressantes e concluintes, explicita que não é seu interesse comparar o desempenho dos alunos, mas compreender de que modo os estudos no nível superior agregam valor para os estudantes.

Quando a ideia é pensar a proposta de avaliação coadunada com diferença, desigualdade e identidade, percebe-se no referido artigo, que é possível o estabelecimento da relação inter/multiclturalismo e Sinaes, ainda que, o termo multiculturalismo não seja mencionado, identifica-se nos incisos em destaque preocupação com o reconhecimento, ou seja, o tema diferenças e identidade aparece como uma questão relevante na lei que institui o Sinaes.

Conclusões

Concluímos que embora o Sinaes compreenda uma proposta híbrida para avaliação da educação superior, os aspectos classificatórios e regulatórios

prevalecem aniquilando as diferenças e reduzindo os efeitos dos lugares sociais e das desigualdades nas identidades dos estudantes. Quando prevalecem os exames em larga escala, as diferenças individuais e as especificidades institucionais são reduzidas na identidade coletiva de estudante. Apesar dos potenciais inter/multiculturais presentes na proposta de avaliação, chama muito a atenção, a adoção de um teste padronizado para avaliar alunos e, consequentemente suas diversidades, ao considerar os efeitos de lugar, as diferenças, as identidades, as culturas, as desigualdades enfim, o inter/multiculturalismo em sua vertente crítica. Percebe-se que o sistema de avaliação nacional revela fragilidades a despeito de seus avanços em relação à proposta anterior ENC (Exame Nacional de Cursos).

Referências

BRASIL. **Lei 10.861/2004**. Institui o SINAES.

__. Lei 9.394/1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

__. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação**. Brasília: INEP, 2004.

CANEN, Alberto G e CANEN, Ana. 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.

CANEN, Ana. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, Brasília, vol. 27, n. 54, p. 95-114, jan./jun, 2005.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.

Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2011.

____. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224,

mar. 2010

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3ª ed. Série cultura, memória e currículo, v.5, São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren.

Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001.

RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime. **O SINAES como sistema**. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193- 213, dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Glayds Beatriz. Avaliação da Educação Superior como política pública. In: ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Glayds Beatriz (organizadores: Afrânio Mendes Catani). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. [et.al]. São Paulo: Xamã, 2011.

AVALIAÇÃO, OS REGISTROS E O PORTFÓLIO NO CICLO DAS JUVENTUDES: RESSIGNIFICANDO OS ESPAÇOS EDUCATIVOS

AMBRÓSIO, Márcia[36]

2.12.1.1.1 Resumo

[36]Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Educação e Tecnologias (UFOP/DEETE). E-mail:marciaambrosio@oi.com.br ou marcia@cead.ufop.br

Neste artigo, disponibilizamos uma discussão, fruto da nossa pesquisa de mestrado, mostrando a ação de estudantes (os jovens) ao ocuparem espaços informais da escola: o corredor, o pátio, a rua e quadra, assumindo a posição de sujeitos, co-partícipes na luta por uma escola de direito e qualidade. Alinhavando os dados dessa nossa espreita etnográfica, destacamos:1. nos espaços/tempos informais da escola, são gestados registros escolares que podem apontar possibilidades de conhecimento da realidade político-pedagógica e interferência na mesma, quando são reconhecidas as construções dos sujeitos. 2. os ricos registros escolares - os portfólios - construídos pelos alunos quando participaram na luta por uma gestão democrática. 3. na busca pela democratização da escola, assistimos à (re-)significação dos espaços escolares, onde os atores produziam, por meio de uma *arena* de relações conflituosas, novas e ricas ideias alimentadas por ideais de igualdade e respeito às diferenças, possibilitando o êxito de uma avaliação/registros formativos.

Palavras-chave: avaliação, registros escolares, espaços educativos.

Introdução

Vivemos em tempos de profundas mudanças e de contestações de toda ordem. Época marcada pela transitoriedade, pela busca de novos sentidos e novas práticas que sejam mais próximas da contingência histórica da condição humana. Realidade em que a voz uníssona da modernidade divide lugar com a pluralidade cultural, étnica, política, científica da transição paradigmática, da pós-modernidade. Respiramos a intensa e paradoxal atmosfera das inovações constantes que seguem vários caminhos, reconstruindo-os. Esse atual cenário polissêmico e assimétrico se reconstrói permanentemente, produzindo novas exigências, desejos, utopias, projetos, exigindo também novos e diversos sujeitos que atuam ativa e criticamente, na composição da luminosa e turva teia social. A escola, sendo um dos *locus* responsável pelo desenvolvimento da humanidade, dos sujeitos e de sua

preparação para socializar-se com e no meio social, vem sofrendo também um processo tenso de reformulações estruturais e de sentido. Assim, exigem-se práticas pedagógicas que não sejam indiferentes às diferenças socioculturais e cognitivas dos discentes, gerando os meios e os espaços para que se busque o seu desenvolvimento integral. Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo e implementando práticas avaliativas formadoras.Este artigo evidenciará o debate que incorpora um dos cenários[37] desvelados em nossa pesquisa de mestrado em que objetivávamos verificar se professores e alunos conseguiam dar vida à concepção de avaliação desejada pelo programa Escola Plural: uma avaliação contínua, dinâmica e investigativa (formativa), conforme o programa implementado no Município de Belo Horizonte. Tínhamos, como foco de nossa pesquisa, o questionamento sobre a continuidade ou não dos procedimentos avaliativos (provas, testes), ou se os sujeitos, refletindo sobre os mesmos, diversificavam-nos, adequando-os aos novos contextos de escola.

Metodologia

O local privilegiado para nosso estudo foi a Escola Municipal Paulo Mendes Campos- EMPMC, onde observamos alunos/as e professores/as do ensino médio, no momento de implantação do ciclo das JUVENTUDES e diante do desafio de consolidação do programa Escola Plural, iniciado em 1994.

Como percurso metodológico, para a pesquisa em questão, utilizamos uma diversidade de técnicas para coleta de dados, o que nos propiciou resultados

[37] CENÁRIO I: Os registros escolares e o desperdício da experiência: 1. REGISTROS NA SALA DE AULA: territórios de enfrentamentos e conflitos;*2. AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, OS RELATÓRIOS, O CONSELHO DE CLASSE – o lugar da ordem e do poder.* CENÁRIO II: Os registros escolares como uma obra de arte; REGISTROS DEMOCRÁTICOS: o rompimento da ordem. 2. PROJETO 10 ANOS DO PAULO MENDES CAMPOS: registros biográficos

interessantes e uma análise mais completa do objeto de investigação. Sendo assim, desenvolvemos a observação na sala de aula e em outros espaços escolares, entrevistas de alunos/as e professores/as, grupo focal com professores e alunos (KRUEGER e CASEY, 2000), análise de fotos (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e análise documental.

Analisamos como os professores e alunos/as, por meio de suas falas, gestos, atitudes e documentos foram tornando familiares ou estranhos diferentes lugares: avenida Assis Chateaubriand, a escola, a turma, as aulas das diferentes disciplinas. Mostramos como esses espaços, em *práticas*, possibilitam a visibilidade de certos locais a partir de diferentes linguagens produzidas no *exterior* e interior da escola. Aqui, o foco principal é o modo como os sujeitos se reconhecem (e eram reconhecidos) dentro desses lugares, quando e como se expressam e neles se deslocam.

Para tanto, consideramos necessário incorporar em nossas análises as contribuições de outros referenciais teóricos capazes de colaborar nas experiências pedagógicas, culturais, políticas desenvolvidas pelo/as sujeitos – os jovens estudantes: CHAUÍ (1989); CURY (1999); DAYRELL, (1999); DEWEY, J. (1959), HERSCHEMANN (2000); LIMA (2000); MELUCCI, (1997); REZENDE (2004/2001); SPÓSITO (1997).

Resultados e Discussão

Na formatação dos dados, apresentamos o CENÁRIO I[38] em que destacamos as ações dos docentes registrando o resultado de sua prática pedagógica em sala de aula de forma classificatória/excludente e enfatizando comportamentos idealizados, evidenciando o desejo de estabelecer regras de conduta na busca de um perfil ideal de aluno. Nesse contexto, os registros que contaram como saber avaliado foram os tradicionalmente esperados administrativamente (as

[38] Tal cenário não será objeto de análise neste artigo, embora faça interseção com os outros saberes e registros vislumbrados no segundo cenário que enfatizaremos neste artigo.

provas, os registros em fichas, o preenchimento dos relatórios, a validade do conselho) e que, de certa forma, voltados para a sujeição dos atores aos costumes tradicionais de registrar e avaliar. Podemos dizer que os próprios professores fazem funcionar sobre eles mesmos essa concepção da avaliação, tomando-a como natural, às vezes, por obediência ou conformismo e/ou, ainda, por falta de capacidade crítica.

2.12.1.1.2 Enfatizaremos, nessa tessitura, as tramas desenvolvidas no CENÁRIO II em que observamos os sujeitos em ação, estudantes, como co-partícipes na luta por uma escola de direito e qualidade. Colocamos essa questão em evidência e buscamos realçar os registros escolares dela emanados para que o leitor percebesse a riqueza de dados que foram construídos pelos alunos quando participaram na luta por uma gestão democrática.

Confrontando os cenários, percebemos que, embora a escola seja um espaço da reprodução social, da violência simbólica e individual, vimos, no contraponto, acontecerem a (re-)significação de práticas pedagógicas, o que chamamos de possibilidades educativas. Intitulamos de o lado obtuso as práticas que deveriam ser inerentes ao ato de educar e que ficam marginalizadas no processo ensino-aprendizagem. Práticas que provocassem a curiosidade, a investigação, a sistematização dos conhecimentos produzidos por uma ação participativa dos sujeitos aprendentes.

Dalben (1994) destaca que a escola se apresenta como um local de trabalho contraditório, onde práticas e rotinas desenvolviam processos de incorporação de crenças e valores, às vezes, não percebido pelos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, essa mesma escola apresentava-se propícia à transformação social enquanto espaço coletivo de realização de projetos político-pedagógicos diferenciados.

Essa ambigüidade que gera a ansiedade destacada por essa pesquisadora – de os professores se esforçarem na busca de instrumentos diversificados de naturezas complexas – parece constituir uma busca geral dos professores e, nesse sentido, os registros escolares ganham relevância, pois podem provocar a gênese do processo reflexivo, tão necessário para a análise dos avanços e dificuldades vivenciados.

Nossas ideias vão ao encontro das contribuições de Dalben que apontou como desafios a necessidade de as escolas adequarem seus procedimentos avaliativos à realidade contemporânea, que possibilite a interestruturação do conhecimento de forma dinâmica e inclusiva (DALBEN, 1998).

Ao trazer novamente à tona tal debate, entendemos que estaremos desvelando processos informais de avaliação/reflexão, na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais de realidade como apontado pelo autora retrocitada colocando em foco as ações dos estudantes. Vimos que os alunos, ao produzirem possibilidades diversificadas de registrar, de documentar o conhecimento, potencializaram aprendizagens de caráter atitudinal, procedimental, conceitual, na medida em que os alunos foram convidados a serem produtores e atores na/da cena pedagógica.

Tão iguais quão diferentes: reconhecendo riqueza sociocultural dos estudantes

As cenas postas em questão tocam em temas importantes para nossa discussão que nos motivam a refletir: quais princípios pedagógicos devem nortear as ações educativas? Como reorganizar toda a prática pedagógica da escola, com diretrizes que norteiem a ação dos/as professores/as e alunos/as, possibilitando-lhes desenvolver uma prática escolar que colabore na formação dos cidadãos. Ambientes participativos de debate, de respeito à oposição de ideias e tomada de decisões coletivas seriam boas introduções às lições práticas em defesa da democratização das escolas em suas diferentes facetas. Segundo Cury (1999, p.13),

> [...] a democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano. Retomando Aristóteles, pode-se dizer que o ente é a síntese aberta entre o ser e o modo de ser. É este o entendimento que se pode ter do texto constitucional e da lei de educação. Todas as formas

> impeditivas da igualdade, tomadas pelo ângulo da uniformidade, ignoram o valor das diferenças ou as condenam aos estreitos espaços privados, terminam em regimes autoritários.

Aproveitamos as palavras de Cury (1999) para dizer da importância da efetivação das práticas pedagógicas não mediadas apenas por textos, projetos, normas legais, mas por experiências reais, fatos que se concretizam – mostrando como os sujeitos se exprimiram e imprimiram suas ideias – permitindo que alunos e professores possam igualar seus direitos nas diferenças. O mérito, segundo o autor citado, seria a possibilidade de revelar, nessa atitude, a profundidade humana presente nas experiências de vida representadas nos seres humanos e construir projetos pedagógicos que expressem os desejos e necessidades dos sujeitos que compõem o ato educativo.

Finalizando o artigo, Cury (1999) afirmará que a efetivação desses princípios não é um caminho fácil. Situando que, no Brasil, é menos difícil derrubar ditaduras do que construir uma sólida democracia. E complementa:

> [...] a ética de reconhecimento, tal como inscrita na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional é sinal de uma possibilidade melhor em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural com espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quão diferentes. (CURY, 1999, p.15)

A manifestação pública por professores, as denúncias da escola e a eleição do grêmio foram o ritual de concretização dessa ação, marcando, de maneira geral, a vontade real dos jovens estudantes de se incorporarem à cena pedagógica e ganharem voz de decisão

Podemos dizer que todos esses caminhos percorridos mostraram uma busca pelo ideal da democracia, que tornamos visíveis ao realçarmos os diferentes

posicionamentos dos estudantes que efetivaram na prática a idealização de Dewey (1998) citado por Pontes (2001, p.85) para a escola.

> O único caminho para preparar para a vida social é engajar na vida social. Formar hábitos aproveitáveis e de utilidade social, separadamente de qualquer necessidade, motivação social direto e situação social existente é, ao pé da letra, ensinar a criança a nadar mediante movimentos fora d'água.

Dewey (1998), com suas palavras, quer lembrar que, para conceber essa pequena comunidade, é necessário que o aluno participe ativamente dos processos de construção, processos educativos que permitam aos sujeitos compreender e interferir no cenário em que se gesta o conhecimento. Nesse sentido, Dewey (1998) destaca ainda que, à medida que os alunos passam a ter consciência do mundo, das exigências que ele tem que cumprir e da sua colaboração dinâmica no processo, a escola passa a estar organizada em uma base ética.

Na interação com seus pares, vimos os jovens se apropriarem do conhecimento que, em grupo, se fazia revelar e o exprimiam em seus registros. Presenciamos que essa ação colaborava para que os sujeitos que experimentaram esse processo pudessem expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e a tomada de consciência crítica frente às tarefas que lhes eram propostas na escola.

> Autores como Wallon e Vigotsky afirmam que o conhecimento é socialmente construído, ou seja, a única possibilidade de construção do conhecimento é aquela que segue o caminho do interpessoal para o intrapessoal. A mesma coisa acontece com

> a linguagem. O conhecimento está, desta forma, presente no momento histórico que o indivíduo vive, mas a sistematização necessária que o conhecimento formal requer só poderá ser feita através da ação conjunta com outros indivíduos (LIMA, 2000, p. 81).

Nos espaços criados pelos próprios estudantes, foi possível revelar situações de interação, espaços para compartilhar, confrontar, negociar ideias; potencializaram-se algumas situações de aprendizagem, problematizações foram gestadas, levando o grupo a colher mais informações, explicar suas ideias e saber expressar seus argumentos; possibilitando que se refletisse no coletivo da escola sobre os diferentes caminhos trilhados pelos alunos durante um processo de reivindicativo (AMBRÓSIO,2015).

Conclusão

Destacamos o que os atores produziam, assistindo a uma *arena* de relações conflituosas, que, ao mesmo tempo, foi geradora de ideias, possibilitando êxito dos registros formativos. Esses não serão entendidos como acabados, mas continuamente construídos e reconstruídos na experiência pedagógica vivida, sentida, aprendida. Os sujeitos mostraram ainda que é possível implementar registros que sejam instrumentos veiculadores das expressões juvenis e da diversidade dos seus desejos e anseios. Vimos os estudantes darem exemplo de como se constrói o conhecimento pela via da ação coletiva, por meio das trocas, dos confrontos de ideias, ainda que os conhecimentos reelaborados não tenham visibilidade oficial para os registros escolares.

Ao realizarem um movimento conforme delineado, os estudantes – sujeitos socioculturais – são co-parcítipes da luta pelo estabelecimento da ordem democrática no interior da escola. Isso nos faz afirmar que os alunos conseguiram, por intermédio da natureza de suas ações, estabelecer uma educação de natureza

complexa. Tão iguais quão diferentes é a grande lição protagonizada por nossos atores/estudantes realizando-as e fazendo emergir experiências totalizantes.

2.13 REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. *Avaliação, os registros e o portfólio*: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes . Petrópolis: Vozes, 2015.

3

4 BOGDAN, C. R. E BIKLEN, S. K. *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. UMA INTRODUÇÃO À TEORIA E AOS MÉTODOS. TRADUÇÃO DE ANTÔNIO FRANCO VASCO ET AL. PORTO: PORTO EDITORA, 1994.

CHAUÍ. M. Direitos humanos e medo. In:RIBEIRO, Fester C.(Org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CURY, C.R.J. O direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 7-15, dez. 1999.

DALBEN, A.I.L.F. *A avaliação escolar*: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998, 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

DAYRELL, J.T.. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 30, dez. 99.

DEWEY, J. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: reexposição. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.287p

HERSCHEMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

KRUEGER, R. A. e CASEY, M.A. *Focus groups* - a practical guide for appled research - 3rd ed. Califórnia: Sage Publications, 2000

5 LIMA, E.S. *DO INDIVÍDUO E DO APRENDER*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA. BELO HORIZONTE: SMED, 2000.

MELUCCI, A. Juventudes, tempos e movimentos sociais. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p. 5-14, maio a dez.1997. Edição especial.

PONTES, A. C.S. *Ética educação em Dewey*: princípios morais e a Escola-Laboratório. Belo Horizonte. 2001.129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

REZENDE, M.A.R.R.. *A relação/registro no ciclo da juventude:* limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora*. 2004.318f.* Dissertação (Mestrado em Educação). - Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

SPÓSITO. M. Estudos sobre juventude em educação. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p. 37-61, maio a dez./1997. Edição especial.

Avaliação e Processos de subjetivação docente: a reforma educacional mineira em questão (2003-2014)

Gabriela Pereira da Cunha Lima[39]

Resumo: Neste trabalho, problematizamos os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a subjetividade docente, especialmente aqueles produzidos pelos dispositivos de avaliação. De modo mais específico, analisamos a reforma educacional promovida no estado de Minas Gerais (2003 – 2014), nos atentando aos discursos e práticas avaliativas que se dirigem aos professores e intentam controlar sua conduta. Empregamos a governamentalidade, noção forjada por Michel Foucault, como ferramenta teórico-metodológica, afim de compreender os mecanismos e estratégias postos em ação pela reforma mineira como exercícios de poder ao mesmo tempo disciplinadores e performativos. De posse desse instrumental, empreendemos a análise do Sistema Mineiro de Avaliação, compreendido como um poderoso instrumento de controle da conduta docente e de fabricação de um determinado tipo de professor. Concluímos que, como exercício da governamentalidade neoliberal, os dispositivos articulados pela reforma educacional mineira agem no sentido de transformar a docência em um fazer pautado pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade. Por fim, reforçamos a importância de uma crítica atenta e permanente a tais reformas, abrindo caminho a outros pensamentos e experiências em torno da Educação, que potencializem a liberdade e a diferença.

Palavras-chave: Governamentalidade. Avaliação. Neoliberalismo. Subjetividade docente.

[39] Professora substituta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas (UFOP). Contato: gabiplima@yahoo.com.br.

Introdução

Neste trabalho, problematizamos os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a subjetividade docente, especialmente por meio dos dispositivos de avaliação instituídos por essa forma de governamentalidade. De modo mais específico, analisamos a reforma educacional promovida no estado de Minas Gerais (2003 – 2014), nos atentando aos discursos e práticas avaliativas que se dirigem aos professores e intentam controlar sua conduta. Compreendemos a reforma mineira como parte de um fenômeno histórico mais amplo ao qual, no âmbito deste trabalho, damos o nome de governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008).

O emprego da governamentalidade como ferramenta teórico-metodológica nos permite compreender as ações do Estado a partir de dois eixos centrais: o primeiro, das tecnologias de governo que mobiliza, que são variáveis e possuem nuances específicas em diferentes contextos; e o segundo, dos regimes de verdade que a governamentalidade neoliberal produz e legitima com o intuito de conformar uma mentalidade hegemônica. Partimos da ideia de que as práticas governamentais neoliberais tendem a enquadrar todos os objetos sob a ótica da economia, dilatando o campo da análise econômica para campos tradicionalmente considerados como não-econômicos. Mais do que simplesmente analisar em termos econômicos diferentes fenômenos sociais, os governos neoliberais agem no sentido de interferir na conduta dos indivíduos, para que também eles passem a orientar suas vidas pautados pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da performatividade.

Um tribunal econômico permanente se instaura em todas as dimensões da nossa experiência, aferindo validade às ações do Estado e às ações individuais. Nesse sentido, argumentamos que, cada vez mais, somos levados a pensar sobre nós mesmos como ‘sujeitos-empresa’, empreendedores de nossa própria vida, discurso que vem atravessando a Educação e conformando suas práticas. Uma série de discursos nos interpelam para que “otimizemos” nossas vidas fazendo escolhas norteadas pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade. Para a governamentalidade neoliberal, a responsabilidade pelo provimento dos serviços públicos (dentre eles a educação) deve ser atribuída aos próprios sujeitos,

que, promovendo seu bem-estar individual, estariam contribuindo para a elevação do bem-estar coletivo.

Desse modo, o sentido da Educação vem se deslocando do campo dos direitos sociais para o campo da economia, atrelando as políticas educacionais à lógica e às demandas do mercado capitalista. Nesse contexto, a natureza do trabalho docente se altera substancialmente: os professores não apenas devem produzir em seus alunos as aptidões que podem se transformar em fluxos de renda, mas devem repensar o próprio fazer como um processo contínuo e interminável de investimento, inovação e competitividade. Tais processos de subjetivação de cada um como empreendedor de si mesmo são mecanismos importantes da governamentalidade neoliberal, que intenta produzir sobre todos a habilidade de se autogerenciar e promover o sucesso/qualidade de sua vida. Concomitante a esse movimento de responsabilização dos sujeitos sobre o próprio êxito ou fracasso, os discursos e práticas neoliberais desqualificam e deslegitimam a Educação como bem público provido pelo Estado, que passa a se colocar no lugar de auditor e avaliador da “qualidade” dos serviços prestados.

A partir dessas reflexões, nos perguntamos : que tipo de professor a governamentalidade neoliberal pretende construir, e quais são os conhecimentos e práticas docentes que valoriza e estimula? Para responder a essa questão, buscamos compreender os discursos legitimadores e modos de funcionamento de um dispositivo central às reformas neoliberais: a avaliação. De modo especial, nos atentamos aos efeitos produzidos por esse dispositivo sobre a subjetividade docente, partindo do pressuposto de que o sujeito é um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (SILVA, 1999). Interessa-nos compreender os processos de subjetivação docente potencializados pelas avaliações em larga escala vigentes em Minas Gerais, pensadas como instrumentos de reforma não só das instituições, mas dos próprios professores (BALL, 2002).

Metodologia

A análise que empreendemos neste trabalho foi construída a partir de dois movimentos: no primeiro, apresentamos a reforma implementada em Minas Gerais

sob o nome de Choque de Gestão, com base na qual o governo mineiro se alinha à governamentalidade neoliberal no que se refere à política de regulação de serviços públicos. De modo mais específico, descrevemos as metas e prioridades traçadas para a Educação no âmbito desta reforma de Estado. No segundo movimento, analisamos a arquitetura das avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, articulado no contexto do Choque de Gestão, do qual fazem parte o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica), o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). Nos atentamos aos discursos e práticas mobilizados por esse dispositivo avaliativo que se dirigem diretamente aos professores, demandando destes novas condutas e habilidades.

Resultados e discussão

A reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990 em âmbito federal, que apresentamos no capítulo anterior também ocorreu em diversos Estados da federação, tais como São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, caso que nos interessa de modo mais específico neste trabalho. Os discursos neoliberais adotados pelos governos estaduais, aos moldes do discurso que justificou a adoção do Estado Gerencial no âmbito federal, apontam para as políticas fiscais, a ociosidade e ineficiência dos serviços públicos e a excessiva burocratização dos serviços administrativos (GANDINI; RISCAL, 2002) como os maiores males do Estado Providência, que precisam, nessa perspectiva, ser enfrentados com a reestruturação dos serviços governamentais e a modernização do aparelho estatal. Um novo modelo de cidadão, o cidadão cliente, deve ter seus interesses atendidos, o que significa a oferta de serviços públicos de “qualidade”.

É importante frisar que o conceito de qualidade que é mobilizado pelas políticas neoliberais vincula-se às ideias de eficácia, eficiência e racionalidade, que devem ser introjetadas pelo sujeito-empresa e tomadas como norte para as suas ações. Essa é a lógica que preside o mercado e que, na perspectiva da governamentalidade neoliberal, deve ser espraiada sobre todo o corpo social, como uma espécie de princípio de inteligibilidade a orientar as relações sociais e condutas individuais. Conduzir, controlar, incitar e produzir ajustamentos dos fenômenos de

população aos processos econômicos: é esse o objetivo das ações empreendidas pela governamentalidade neoliberal.

Sob esse argumento da urgência de enfrentar uma grave crise fiscal e administrativa amplamente mobilizado para a implantação de modelos gerencias de Estado, o governo de Minas Gerais, sob a gestão de Aécio Neves (2003-2006), lançou o programa intitulado “Choque de Gestão”. As políticas públicas para a Educação promovidas pelo governo mineiro no período do Choque de Gestão (2003-2014) podem ser entendidas como estratégias que têm como objetivo final a melhora do desempenho das escolas nas avaliações externas, tanto as de caráter nacional, mas também e especialmente aquelas produzidas especificamente para a rede estadual mineira cujos resultados estão diretamente associados aos recursos financeiros dos sistemas escolares.

O dispositivo que integra avaliação e remuneração dos servidores públicos é legitimado pela ideia amplamente difundida pelos neoliberais de que tais sistemas avaliativos garantem a transparência da gestão pública, por meio de prestações de contas e demonstração de resultados por parte das instituições e sujeitos atuantes no serviço público. Para efetivar a responsabilização das instituições e servidores públicos pelo desempenho obtido diante das metas estabelecidas, a Secretaria de Educação do Estado e os demais órgãos públicos da Educação devem assinar com o próprio governador um Acordo de Resultados, cujos intervenientes são a Secretaria de Planejamento e Gestão e a Secretaria da Fazenda. O Acordo de Resultados é um contrato de gestão, que “busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de metas para o alcance de objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos no governo” (AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011, p. 311). Os sujeitos e instituições que alcançam os resultados estabelecidos no acordo são premiados por seu mérito; os que fracassam são sancionados por seu insucesso.

O principal objetivo desse instrumento gerencial é “a definição de prioridades representadas por indicadores e metas garantindo que os resultados esperados sejam o foco de atuação das instituições e dos servidores públicos mineiros”

(SEPLAG/MG)[40]. O Acordo de Resultados da Educação em Minas Gerais está em "conformidade com o objetivo prioritário expresso no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI de melhorar e ampliar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade, especialmente na Educação" (AUGUSTO, 2010, p. 41). Os resultados aferidos pelas avaliações servem para garantir a "qualidade" dos produtos educacionais oferecidos à população.

Nessa lógica, os professores não apenas não poderão resistir como também não desejarão fazê-lo, pois uma série de contrapartidas são oferecidas àqueles que se adequam e alcançam as metas estabelecidas. Entendemos que uma pequena margem de autonomia é mobilizada pelo governo para prevenir possíveis formas de resistência às mudanças em curso. São estratégias de conduta da conduta que visam apresentar a reforma aos professores como algo desejável, para que as transformações que propõem sejam aceitas como a única saída possível, criando um marco geral de respostas e estratégias que devem ser levadas em conta por qualquer sujeito "sensato e responsável" (GENTILLI, 1994).

Entretanto, a meritocracia instaurada pela cultura da performatividade desconhece as condições de produção dos resultados. Podemos dizer que, em termos de posicionamento, o professor retorna ao lugar onde as chamadas pedagogias tradicionais e tecnicistas o colocavam; há um reforço da centralidade e da responsabilização docente no processo educacional, fortemente atreladas à produção de resultados. O professor passa a ser, antes de mais nada, aquele que deve atuar para alcançar as metas estabelecidas pelos governos. O enfoque gerencial entende que a discussão sobre os meios não deve suplantar o alcance dos fins e, desta forma, as estratégias para a obtenção de resultados tornam-se o foco das atenções. Essa ênfase torna compreensível o título atribuído ao projeto educacional do governo, "Educação para Resultados", e indica claramente a orientação finalística e tecnicista que preside a reforma mineira. Nesse contexto, a

[40] Disponível em: http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados. Acesso em:

14. mai. 2014.

concorrência, a competitividade e os terrores da performatividade impactam diretamente sobre a subjetividade docente.

A reforma mineira consolidou o (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), do qual fazem parte o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica), o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). Os resultados trazidos pelos programas que compõem o SIMAVE servem para a elaboração dos Programas de Intervenção Pedagógica (PIP), que objetivam "sanar" os problemas identificados pela avaliação do SIMAVE. O dispositivo avaliativo mineiro põe em ação não apenas mecanismos de controle do currículo e das práticas curriculares, (uma vez que os itens das avaliações do SIMAVE se relacionam diretamente aos tópicos constituintes do currículo obrigatório para as escolas estaduais) mas também aciona uma série de estratégias de governamento das subjetividades docentes. Tais estratégias intentam conformar um tipo específico de conduta docente; é uma ação sobre a ação dos professores, que age no sentido de alinhar suas práticas às metas estabelecidas pelo governo. O bom desempenho é aquele que se aproxima com a maior eficácia e eficiência dos indicadores estabelecidos pelo governo estadual, sendo por isto reconhecido e premiado.

É importante frisar que, tanto na etapa de construção das metas a serem alcançadas pelas escolas, pelos professores e alunos, quanto no momento de intervenção nas escolas a partir dos resultados obtidos, a governamentalidade neoliberal atua de modo centralizado, desconhecendo os anseios, os desejos e as peculiaridades dos sujeitos aos quais se dirigem. Na disputa por sentidos e verdades sobre a Educação, a governamentalidade neoliberal atua no sentido de suprimir e desqualificar a atuação dos professores. Nessa direção, legitima a atuação de agentes e instituições externas, não raras vezes ligados a grandes grupos empresariais e agências internacionais de financiamento.

A cultura que se instala em contextos performativos, como o analisado neste trabalho, afeta dimensões éticas e profissionais dentro das instituições, estimulando novas relações entre os sujeitos escolares, onde seu valor é proporcional à contribuição que dá ao desempenho de sua unidade. Nesse sentido, argumentamos que, apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca

em pauta uma dimensão emocional, que afeta a auto-percepção dos sujeitos e a visão daquilo que lhes parece relevante fazer em seu trabalho. Assim, é importante perceber que não se trata simplesmente de coisas que nos fazem, mas também e principalmente de coisas que fazemos a nós mesmos e aos outros (BALL, 2005). Trata-se da tentativa de nos constituir em tipos específicos de professores e professoras, orientados pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade.

Conclusões

Neste trabalho, problematizamos os efeitos das mudanças no sistema educacional estadual operadas pelo programa Choque de Gestão, em Minas Gerais (2003-2014) sobre a subjetividade docente. Partimos do pressuposto que a governamentalidade neoliberal põe em ação uma série de mecanismos de governamento das condutas docentes, dentre os quais os dispositivos de avaliação ocupam lugar privilegiado.

Entretanto, reconhecemos que, no interior das escolas, se instalam novas disputas pelos significados e sentidos do que é ensinar e de quais são os conteúdos, os métodos, os objetivos e as formas de avaliação pertinentes ao fazer educacional. Embora o discurso normalizador de origem estatal se pretenda hegemônico, as políticas avaliativas são reorientadas por estratégias locais, nas várias instâncias subsequentes à sua produção. Ainda que a implementação de instrumentos sistemáticos de avaliação externa se traduza na sobrecarga de tarefas e no acúmulo de responsabilidades para os sujeitos docentes, devemos considerar que as relações que se constituem em âmbito escolar também podem caminhar em busca de aberturas e possibilidades de escape ao prescrito (MANCEBO, 2010).

Especialmente no que se refere às artes neoliberais de governar a Educação, isso envolve “resistir, evitar, contrariar ou se opor não apenas às formas pelas quais nós temos sido encorajados a ser pouco mais do que sujeitos auto-interessados da escolha racional” (HAMMAN, 2012, p. 131), mas também às formas pelas quais nossas escolas, comunidades e formas de participação política têm sido reformadas no intuito de estimular a produção do *Homo economicus*. Querem-nos professores pragmáticos, individualistas e empresários de nossas trajetórias profissionais; a

resistência aos mecanismos de poder, que agem para nos conformar nesse tipo de sujeito, deve fortalecer dos espaços democráticos de diálogo, bem como promover a capilarização das tomadas de decisão no que se refere ao estabelecimento de prioridades e objetivos para o sistema educacional público.

Nesse sentido, defendemos que as escolhas sobre as melhores formas de avaliar, bem como sobre as estratégias construídas a partir dos resultados visibilizados, devem passar necessariamente pelo crivo dos professores que atuam nos múltiplos contextos educacionais existentes em Minas Gerais. À tentativa de padronização e controle das nossas práticas docentes, desejamos responder com um elogio à diferença, e trabalhar pela "variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afetos felizes" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 32). Que a avaliação possa servir não como instrumento de assujeitamento e controle docente, mas como ferramenta para um fazer educacional mais potente e, por que não, prazeroso.

Referências

AUGUSTO, M. H. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. 279f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte/MG.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. In: *RBPAE,* v. 27, n. 2, p. 307-320, mai./ago., 2011.

BALL, Stephen. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2008

GANDINI, R. P.; RISCAL, S. A. A gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. Política e gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILLI, Pablo e SILVA, T. T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1994.

HAMMAN, Trent H. Neoliberalismo, Governamentalidade e Ética. Ecopolítica, v.3, p. 99-133, 2012.

MANCEBO, D. Subjetividade 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. CDROM

MEYER, Dagmar Stermann Meyer; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas*

pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Avaliação e Processos de subjetivação docente: a reforma educacional mineira em questão (2003-2014)

Gabriela Pereira da Cunha Lima[41]

Resumo: Neste trabalho, problematizamos os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a subjetividade docente, especialmente aqueles produzidos pelos dispositivos de avaliação. De modo mais específico, analisamos a reforma

[41] Professora substituta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Potentia, Educatio e Libertas (UFOP). Contato: gabiplima@yahoo.com.br.

educacional promovida no estado de Minas Gerais (2003 – 2014), nos atentando aos discursos e práticas avaliativas que se dirigem aos professores e intentam controlar sua conduta. Empregamos a governamentalidade, noção forjada por Michel Foucault, como ferramenta teórico-metodológica, afim de compreender os mecanismos e estratégias postos em ação pela reforma mineira como exercícios de poder ao mesmo tempo disciplinadores e performativos. De posse desse instrumental, empreendemos a análise do Sistema Mineiro de Avaliação, compreendido como um poderoso instrumento de controle da conduta docente e de fabricação de um determinado tipo de professor. Concluímos que, como exercício da governamentalidade neoliberal, os dispositivos articulados pela reforma educacional mineira agem no sentido de transformar a docência em um fazer pautado pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade. Por fim, reforçamos a importância de uma crítica atenta e permanente a tais reformas, abrindo caminho a outros pensamentos e experiências em torno da Educação, que potencializem a liberdade e a diferença.

Palavras-chave: Governamentalidade. Avaliação. Neoliberalismo. Subjetividade docente.

Introdução

Neste trabalho, problematizamos os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a subjetividade docente, especialmente por meio dos dispositivos de avaliação instituídos por essa forma de governamentalidade. De modo mais específico, analisamos a reforma educacional promovida no estado de Minas Gerais (2003 – 2014), nos atentando aos discursos e práticas avaliativas que se dirigem aos professores e intentam controlar sua conduta. Compreendemos a reforma mineira como parte de um fenômeno histórico mais amplo ao qual, no âmbito deste trabalho, damos o nome de governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008).

O emprego da governamentalidade como ferramenta teórico-metodológica nos permite compreender as ações do Estado a partir de dois eixos centrais: o primeiro, das tecnologias de governo que mobiliza, que são variáveis e possuem nuances específicas em diferentes contextos; e o segundo, dos regimes de verdade

que a governamentalidade neoliberal produz e legitima com o intuito de conformar uma mentalidade hegemônica. Partimos da ideia de que as práticas governamentais neoliberais tendem a enquadrar todos os objetos sob a ótica da economia, dilatando o campo da análise econômica para campos tradicionalmente considerados como não-econômicos. Mais do que simplesmente analisar em termos econômicos diferentes fenômenos sociais, os governos neoliberais agem no sentido de interferir na conduta dos indivíduos, para que também eles passem a orientar suas vidas pautados pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da performatividade.

Um tribunal econômico permanente se instaura em todas as dimensões da nossa experiência, aferindo validade às ações do Estado e às ações individuais. Nesse sentido, argumentamos que, cada vez mais, somos levados a pensar sobre nós mesmos como 'sujeitos-empresa', empreendedores de nossa própria vida, discurso que vem atravessando a Educação e conformando suas práticas. Uma série de discursos nos interpelam para que "otimizemos" nossas vidas fazendo escolhas norteadas pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade. Para a governamentalidade neoliberal, a responsabilidade pelo provimento dos serviços públicos (dentre eles a educação) deve ser atribuída aos próprios sujeitos, que, promovendo seu bem-estar individual, estariam contribuindo para a elevação do bem-estar coletivo.

Desse modo, o sentido da Educação vem se deslocando do campo dos direitos sociais para o campo da economia, atrelando as políticas educacionais à lógica e às demandas do mercado capitalista. Nesse contexto, a natureza do trabalho docente se altera substancialmente: os professores não apenas devem produzir em seus alunos as aptidões que podem se transformar em fluxos de renda, mas devem repensar o próprio fazer como um processo contínuo e interminável de investimento, inovação e competitividade. Tais processos de subjetivação de cada um como empreendedor de si mesmo são mecanismos importantes da governamentalidade neoliberal, que intenta produzir sobre todos a habilidade de se autogerenciar e promover o sucesso/qualidade de sua vida. Concomitante a esse movimento de responsabilização dos sujeitos sobre o próprio êxito ou fracasso, os discursos e práticas neoliberais desqualificam e deslegitimam a Educação como

bem público provido pelo Estado, que passa a se colocar no lugar de auditor e avaliador da “qualidade” dos serviços prestados.

A partir dessas reflexões, nos perguntamos : que tipo de professor a governamentalidade neoliberal pretende construir, e quais são os conhecimentos e práticas docentes que valoriza e estimula? Para responder a essa questão, buscamos compreender os discursos legitimadores e modos de funcionamento de um dispositivo central às reformas neoliberais: a avaliação. De modo especial, nos atentamos aos efeitos produzidos por esse dispositivo sobre a subjetividade docente, partindo do pressuposto de que o sujeito é um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (SILVA, 1999). Interessa-nos compreender os processos de subjetivação docente potencializados pelas avaliações em larga escala vigentes em Minas Gerais, pensadas como instrumentos de reforma não só das instituições, mas dos próprios professores (BALL, 2002).

Metodologia

A análise que empreendemos neste trabalho foi construída a partir de dois movimentos: no primeiro, apresentamos a reforma implementada em Minas Gerais sob o nome de Choque de Gestão, com base na qual o governo mineiro se alinha à governamentalidade neoliberal no que se refere à política de regulação de serviços públicos. De modo mais específico, descrevemos as metas e prioridades traçadas para a Educação no âmbito desta reforma de Estado. No segundo movimento, analisamos a arquitetura das avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, articulado no contexto do Choque de Gestão, do qual fazem parte o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica), o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). Nos atentamos aos discursos e práticas mobilizados por esse dispositivo avaliativo que se dirigem diretamente aos professores, demandando destes novas condutas e habilidades.

Resultados e discussão

A reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990 em âmbito federal, que apresentamos no capítulo anterior também ocorreu em diversos

Estados da federação, tais como São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, caso que nos interessa de modo mais específico neste trabalho. Os discursos neoliberais adotados pelos governos estaduais, aos moldes do discurso que justificou a adoção do Estado Gerencial no âmbito federal, apontam para as políticas fiscais, a ociosidade e ineficiência dos serviços públicos e a excessiva burocratização dos serviços administrativos (GANDINI; RISCAL, 2002) como os maiores males do Estado Providência, que precisam, nessa perspectiva, ser enfrentados com a reestruturação dos serviços governamentais e a modernização do aparelho estatal. Um novo modelo de cidadão, o cidadão cliente, deve ter seus interesses atendidos, o que significa a oferta de serviços públicos de "qualidade".

É importante frisar que o conceito de qualidade que é mobilizado pelas políticas neoliberais vincula-se às ideias de eficácia, eficiência e racionalidade, que devem ser introjetadas pelo sujeito-empresa e tomadas como norte para as suas ações. Essa é a lógica que preside o mercado e que, na perspectiva da governamentalidade neoliberal, deve ser espraiada sobre todo o corpo social, como uma espécie de princípio de inteligibilidade a orientar as relações sociais e condutas individuais. Conduzir, controlar, incitar e produzir ajustamentos dos fenômenos de população aos processos econômicos: é esse o objetivo das ações empreendidas pela governamentalidade neoliberal.

Sob esse argumento da urgência de enfrentar uma grave crise fiscal e administrativa amplamente mobilizado para a implantação de modelos gerencias de Estado, o governo de Minas Gerais, sob a gestão de Aécio Neves (2003-2006), lançou o programa intitulado "Choque de Gestão". As políticas públicas para a Educação promovidas pelo governo mineiro no período do Choque de Gestão (2003-2014) podem ser entendidas como estratégias que têm como objetivo final a melhora do desempenho das escolas nas avaliações externas, tanto as de caráter nacional, mas também e especialmente aquelas produzidas especificamente para a rede estadual mineira cujos resultados estão diretamente associados aos recursos financeiros dos sistemas escolares.

O dispositivo que integra avaliação e remuneração dos servidores públicos é legitimado pela ideia amplamente difundida pelos neoliberais de que tais sistemas avaliativos garantem a transparência da gestão pública, por meio de prestações de

contas e demonstração de resultados por parte das instituições e sujeitos atuantes no serviço público. Para efetivar a responsabilização das instituições e servidores públicos pelo desempenho obtido diante das metas estabelecidas, a Secretaria de Educação do Estado e os demais órgãos públicos da Educação devem assinar com o próprio governador um Acordo de Resultados, cujos intervenientes são a Secretaria de Planejamento e Gestão e a Secretaria da Fazenda. O Acordo de Resultados é um contrato de gestão, que "busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de metas para o alcance de objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos no governo" (AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011, p. 311). Os sujeitos e instituições que alcançam os resultados estabelecidos no acordo são premiados por seu mérito; os que fracassam são sancionados por seu insucesso.

O principal objetivo desse instrumento gerencial é "a definição de prioridades representadas por indicadores e metas garantindo que os resultados esperados sejam o foco de atuação das instituições e dos servidores públicos mineiros" (SEPLAG/MG)[42]. O Acordo de Resultados da Educação em Minas Gerais está em "conformidade com o objetivo prioritário expresso no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI de melhorar e ampliar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade, especialmente na Educação" (AUGUSTO, 2010, p. 41). Os resultados aferidos pelas avaliações servem para garantir a "qualidade" dos produtos educacionais oferecidos à população.

Nessa lógica, os professores não apenas não poderão resistir como também não desejarão fazê-lo, pois uma série de contrapartidas são oferecidas àqueles que se adequam e alcançam as metas estabelecidas. Entendemos que uma pequena margem de autonomia é mobilizada pelo governo para prevenir possíveis formas de resistência às mudanças em curso. São estratégias de conduta da conduta que visam apresentar a reforma aos professores como algo desejável, para que as transformações que propõem sejam aceitas como a única saída possível, criando

[42] Disponível em: http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados. Acesso em:

14. mai. 2014.

um marco geral de respostas e estratégias que devem ser levadas em conta por qualquer sujeito “sensato e responsável” (GENTILLI, 1994).

Entretanto, a meritocracia instaurada pela cultura da performatividade desconhece as condições de produção dos resultados. Podemos dizer que, em termos de posicionamento, o professor retorna ao lugar onde as chamadas pedagogias tradicionais e tecnicistas o colocavam; há um reforço da centralidade e da responsabilização docente no processo educacional, fortemente atreladas à produção de resultados. O professor passa a ser, antes de mais nada, aquele que deve atuar para alcançar as metas estabelecidas pelos governos. O enfoque gerencial entende que a discussão sobre os meios não deve suplantar o alcance dos fins e, desta forma, as estratégias para a obtenção de resultados tornam-se o foco das atenções. Essa ênfase torna compreensível o título atribuído ao projeto educacional do governo, “Educação para Resultados”, e indica claramente a orientação finalística e tecnicista que preside a reforma mineira. Nesse contexto, a concorrência, a competitividade e os terrores da performatividade impactam diretamente sobre a subjetividade docente.

A reforma mineira consolidou o (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), do qual fazem parte o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica), o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) e o PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). Os resultados trazidos pelos programas que compõem o SIMAVE servem para a elaboração dos Programas de Intervenção Pedagógica (PIP), que objetivam “sanar” os problemas identificados pela avaliação do SIMAVE. O dispositivo avaliativo mineiro põe em ação não apenas mecanismos de controle do currículo e das práticas curriculares, (uma vez que os itens das avaliações do SIMAVE se relacionam diretamente aos tópicos constituintes do currículo obrigatório para as escolas estaduais) mas também aciona uma série de estratégias de governamento das subjetividades docentes. Tais estratégias intentam conformar um tipo específico de conduta docente; é uma ação sobre a ação dos professores, que age no sentido de alinhar suas práticas às metas estabelecidas pelo governo. O bom desempenho é aquele que se aproxima com a maior eficácia e eficiência dos indicadores estabelecidos pelo governo estadual, sendo por isto reconhecido e premiado.

É importante frisar que, tanto na etapa de construção das metas a serem alcançadas pelas escolas, pelos professores e alunos, quanto no momento de intervenção nas escolas a partir dos resultados obtidos, a governamentalidade neoliberal atua de modo centralizado, desconhecendo os anseios, os desejos e as peculiaridades dos sujeitos aos quais se dirigem. Na disputa por sentidos e verdades sobre a Educação, a governamentalidade neoliberal atua no sentido de suprimir e desqualificar a atuação dos professores. Nessa direção, legitima a atuação de agentes e instituições externas, não raras vezes ligados a grandes grupos empresariais e agências internacionais de financiamento.

A cultura que se instala em contextos performativos, como o analisado neste trabalho, afeta dimensões éticas e profissionais dentro das instituições, estimulando novas relações entre os sujeitos escolares, onde seu valor é proporcional à contribuição que dá ao desempenho de sua unidade. Nesse sentido, argumentamos que, apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, que afeta a auto-percepção dos sujeitos e a visão daquilo que lhes parece relevante fazer em seu trabalho. Assim, é importante perceber que não se trata simplesmente de coisas que nos fazem, mas também e principalmente de coisas que fazemos a nós mesmos e aos outros (BALL, 2005). Trata-se da tentativa de nos constituir em tipos específicos de professores e professoras, orientados pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade.

Conclusões

Neste trabalho, problematizamos os efeitos das mudanças no sistema educacional estadual operadas pelo programa Choque de Gestão, em Minas Gerais (2003-2014) sobre a subjetividade docente. Partimos do pressuposto que a governamentalidade neoliberal põe em ação uma série de mecanismos de governamento das condutas docentes, dentre os quais os dispositivos de avaliação ocupam lugar privilegiado.

Entretanto, reconhecemos que, no interior das escolas, se instalam novas disputas pelos significados e sentidos do que é ensinar e de quais são os conteúdos, os métodos, os objetivos e as formas de avaliação pertinentes ao fazer educacional.

Embora o discurso normalizador de origem estatal se pretenda hegemônico, as políticas avaliativas são reorientadas por estratégias locais, nas várias instâncias subsequentes à sua produção. Ainda que a implementação de instrumentos sistemáticos de avaliação externa se traduza na sobrecarga de tarefas e no acúmulo de responsabilidades para os sujeitos docentes, devemos considerar que as relações que se constituem em âmbito escolar também podem caminhar em busca de aberturas e possibilidades de escape ao prescrito (MANCEBO, 2010).

Especialmente no que se refere às artes neoliberais de governar a Educação, isso envolve "resistir, evitar, contrariar ou se opor não apenas às formas pelas quais nós temos sido encorajados a ser pouco mais do que sujeitos auto-interessados da escolha racional" (HAMMAN, 2012, p. 131), mas também às formas pelas quais nossas escolas, comunidades e formas de participação política têm sido reformadas no intuito de estimular a produção do *Homo economicus*. Querem-nos professores pragmáticos, individualistas e empresários de nossas trajetórias profissionais; a resistência aos mecanismos de poder, que agem para nos conformar nesse tipo de sujeito, deve fortalecer dos espaços democráticos de diálogo, bem como promover a capilarização das tomadas de decisão no que se refere ao estabelecimento de prioridades e objetivos para o sistema educacional público.

Nesse sentido, defendemos que as escolhas sobre as melhores formas de avaliar, bem como sobre as estratégias construídas a partir dos resultados visibilizados, devem passar necessariamente pelo crivo dos professores que atuam nos múltiplos contextos educacionais existentes em Minas Gerais. À tentativa de padronização e controle das nossas práticas docentes, desejamos responder com um elogio à diferença, e trabalhar pela "variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afetos felizes" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 32). Que a avaliação possa servir não como instrumento de assujeitamento e controle docente, mas como ferramenta para um fazer educacional mais potente e, por que não, prazeroso.

Referências

AUGUSTO, M. H. A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar. 279f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte/MG.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. In: *RBPAE,* v. 27, n. 2, p. 307-320, mai./ago., 2011.

BALL, Stephen. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2008

GANDINI, R. P.; RISCAL, S. A. A gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. Política e gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILLI, Pablo e SILVA, T. T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1994.

HAMMAN, Trent H. Neoliberalismo, Governamentalidade e Ética. Ecopolítica, v.3, p. 99-133, 2012.

MANCEBO, D. Subjetividade 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. CDROM

MEYER, Dagmar Stermann Meyer; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas*

pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

O ENSINO SUPERIOR MILITAR E O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO

Hercules Guimarães Honorato[43]

Resumo

O objetivo deste artigo é o de apresentar uma experiência sobre o uso do portfólio no ensino superior militar. Este estudo é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujos instrumentos de coleta de dados foram entrevista e questionário. O portfólio é uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes, de construção de conhecimentos de forma contínua e reflexiva, além de uma ferramenta de avaliação formativa inovadora, que conta com a parceria do professor, superando as tradicionais avaliações por provas e exames. O cenário da experiência foi a Escola Naval e na disciplina de Cultura Organizacional Militar. Ao final, a experiência foi considerada importante e positiva, pois a docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construírem conhecimento e se autoavaliarem. O uso do portfólio ainda não está muito estudado no Brasil, por isso mesmo espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de alternativas formativas inovadoras, procurando sair da visão pontual da avaliação apenas como medida classificatória e excludente.

Palavras chave: Avaliação; Ensino superior militar; Escola Naval; Portfólio.

Introdução

"Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para

[43] Escola Naval. Centro Profissional Naval. E-mail: hghhhma@gmail.com

a sua própria produção ou a sua construção."
(Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia).

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida, ele necessita dos seus pares para a sua formação. A gênese da formação sócio-política do homem encaminha-se por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Nesse caminho, a pedagogia – como ciência dessa educação – ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais, cabendo ao professor enfrentar essa realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e até econômicas, além de utopias educativas.

Na sequência da relação do professor-aluno temos o ensino e a aprendizagem, sendo que a avaliação seria o acompanhamento desse processo acadêmico. É importante que o professor "possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente [...]" (GATTI, 2003, p.99), procurando retirar o efeito negativo dos exames e provas pontuais e excludentes, pois "a avaliação não é uma tortura medieval" (PERRENOUD, 1999, p.9).

O ensino superior militar, composto pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), tem como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego como Força Armada, tornando-se, ao término da graduação, bacharéis em ciências militares, com reconhecimento do Ministério da Educação (MEC). Porém, a sistemática de avaliação do seu ensino ainda está ancorada na avaliação somativa tradicional, sendo as provas e testes seus pontos de checagem da aprendizagem durante o ano letivo.

Em 2014, em uma disciplina específica da matriz curricular da EN, denominada Cultura Organizacional Militar (COM), a professora resolveu fazer a experiência de utilizar uma alternativa pedagógica, que teve como foco a avaliação

formativa na construção desse conhecimento escolar, colocando as Aspirantes como responsáveis por seu processo de aprendizagem. Assim, o portfólio foi utilizado pela primeira vez no ensino superior militar.

Espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de outras formas de avaliação em uma instituição de ensino superior (IES) militar, como alternativa formativa na relação ensino-aprendizagem e na construção da relação professor-aluno, procurando sair da tradicional avaliação utilizada apenas como medida classificatória e excludente.

Metodologia

Este texto é uma pesquisa qualitativa que tem por objetivo refletir sobre o sentido da avaliação no ensino superior militar, bem como apresentar algumas considerações iniciais a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio como alternativa de avaliação do processo de aprendizagem. O estudo utilizou-se ainda de uma entrevista com a professora-orientadora que utilizou o portfólio em sua disciplina, sendo retratado fielmente o que a docente externou diante do desenvolvimento de sua experiência.

A pesquisa foi iniciada com uma pesquisa em três bancos de dados científicos da internet, o sítio do Banco de Teses da Capes[44], o Google Acadêmico[45] e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)[46], utilizando as seguintes palavras-chave, respectivamente: "portfólio", "portfólio no ensino superior" e "portfólio no ensino superior militar". Os achados estão mostrados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de documentos encontrados

Palavras-chave	Google	Capes	BDTD
Portfólio	65.800	215	664
Portfólio + ensino superior	21	7	35
Portfólio + ensino superior militar	0	0	0

[44] Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 15 abr. 2015.
[45] Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2015.
[46] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Fonte: Internet. Elaboração própria.

Como se pode verificar, nenhum artigo, dissertação ou tese foi encontrado quando associamos o ensino superior militar ao uso do portfólio. Alves (2004, p.118), retratou em suas considerações finais sobre o uso dos portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem, que "experiências precisam ser divulgadas, publicadas e submetidas a críticas", por isso mesmo a motivação deste autor com esta pesquisa.

Resultados e Discussão

O caminhar pela construção de um sujeito autônomo, histórico e social tem na prática educativa uma possibilidade de propiciar seu crescimento, transitando pela escola e pelo contrato didático, que passa obrigatoriamente pelo ensino e aprendizagem e continua na avaliação como "um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo,* [...] na obtenção dos *resultados desejados e definidos*, e não de *quaisquer resultados* que sejam possíveis" (LUCKESI, 2011, p.150, grifo do autor).

O que se procura e se deseja na avaliação é acompanhar os processos de aprendizagem escolar do aluno, o que Gatti (2003, p.99) assevera ser "uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino". Segundo Perrenoud (1999, p. 11, grifo do autor), a avaliação "é tradicionalmente associada, na escola, à criação de *hierarquias de excelências*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência [...]". Villas Boas (2004), Sá-Chaves (2000) e Ambrósio (2010) defendem que avaliação se desenvolva em um ambiente em que os estudantes sejam co-partícipes do processo avaliativo com foco na produção de instrumentos que revelem a diversidade de conhecimento delegando ao estudante a responsabilidade pela autoavaliação e autoregulação de seu próprio processo de aprendizagem

Avaliar não é medir, porém, como descreve Perrenoud (1999, p.11) a avaliação "regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação". Chueiri (2008, p.62) explica que o contexto escolar já aponta para um esgotamento do modelo teórico-epistemológico, procurando

ultrapassar os limites da teoria da métrica e "implementando práticas pedagógicas com novos significados". Para se evitar a lógica excludente dominante em nossa sociedade, procura-se avaliar para qualificar, exigindo que a questão metodológica da avaliação seja tratada com maior pluralidade e flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças.

O uso do portfólio, principalmente no ensino superior, ainda é pouco explorado. Centra (1994 apud ALVES, 2004, p.103) "afirma que o portfólio vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino". Corroborando com a afirmação, MacLaughlan e Mintz citados por ALVES (2004, p.105) participam "que mais de 500 faculdades e universidades nos Estados Unidos começaram, a partir de 1990, a utilizar portfólios de ensino para a avaliação, tanto formativa quanto somativa".

O termo portfólio, originalmente vem do "italiano *portafoglio*, que significa “recipiente onde se guardam folhas soltas”, e começou a ser empregado em artes plásticas, quando o artista fazia uma seleção dos seus trabalhos que exprimiam sua produção" (TORRES, 2008, p.551). Sendo, portanto, uma coletânea ou conjunto de excertos seletos de diversos trabalhos. Exige com isso um planejamento cuidadoso por parte do aluno para determinar o que deve ou não conter em sua pasta, para que reflita ou evidencie as competências e/ou habilidades previstas no início do curso (ARAUJO; ALVARENGA, 2006, p.193).

O Portfólio é uma ferramenta pedagógica, que segundo Ambrósio (2013, p.24), "permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerentes à situação de aprendizagem". Fernandez (2001 apud RANGEL, 2003, p.147) argumenta que o seu uso no ensino superior é um dos recursos possíveis, "pois coloca o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva que envolva o reconhecer-se pensante e, ao mesmo tempo, um sujeito desejante".

O que caracteriza o portfólio, segundo Wolf (1992 apud BRUZZI et al., 2001, p. 293), é que ele traz uma concepção de ensino-aprendizagem cujo maior valor é a "autonomia do aluno como criador e analista de sua produção escolar e acadêmica

[...] um instrumento de autoavaliação do aprendiz [...] como produtor de conhecimento, com o auxílio do professor e sem prescindir desse auxílio". Assim, essa ferramenta pedagógica inovadora "passa por uma avaliação conjunta do aprendente e do ensinante, ao final do semestre" (RANGEL; NUNES; GARFINKEL, 2006, p.174).

Algumas dificuldades foram levantadas para sua implementação no ensino superior, como retratou Bruzzi el al. (2001) em três pontos principais: *o impossível portfólio*, alunos perdidos em sua elaboração; *o portfólio como cronologia de vida*, tendência de dividi-lo segundo uma cronologia de vida, relatando apenas o que de mais importante fizeram, sem autoavaliar; *o portfólio como colcha de retalhos*, sendo apenas os trabalhos significativos do aluno, sem nenhum desenvolvimento da construção do conhecimento. Ponto realçado por Rangel, Nunes e Garfinkel (2006, p.179) foi o da sobrecarga do professor durante a experiência do uso do portfólio no curso de Odontologia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), a partir de 2001.

O lócus da nossa pesquisa foi a Escola Naval, que está situada na Ilha histórica de Villegagnon, na cidade do Rio de Janeiro. Esta IES militar tem como missão formar os oficiais da Marinha do Brasil para os postos iniciais da carreira, nos corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes da Marinha. Para o cumprimento desse propósito a instituição ministra curso de graduação, formando bacharéis em "Ciências Navais".

O currículo da EN, em 2014, contemplava, na época, uma disciplina denominada Cultura Organizacional Militar (COM), criada de modo a atender às necessidades surgidas com a admissão das Aspirantes do sexo feminino, no primeiro ano, para o Corpo de Intendentes da Marinha. A unidade de ensino 4, “O Sistema social militar na sociedade moderna”, constante desta disciplina, possuía, dentre outros, o seguinte objetivo: “Descrever os programas e projetos sociais desenvolvidos pela Marinha do Brasil, junto ao seu público interno e no âmbito externo (população)”.

Este tema estimulou a professora a empregar uma técnica diferenciada e o portfólio foi considerado uma ótima opção para seu desenvolvimento e avaliação. A educadora já havia preparado um portfólio por ocasião de seu curso de mestrado e a

experiência tinha sido interessante. Além disso, estudos consideram que a ferramenta possibilita a aquisição do conhecimento de forma processual e reflexiva, estimula a responsabilidade do discente pelo seu processo de aprendizagem, desperta a criatividade, dentre outras vantagens. O que é assegurado por Ambrósio (2013, p.24), ao afirmar que “O seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite verificar dificuldades e agir em processo, no tempo da aprendizagem, ajudando ao estudante”.

Inicialmente, a docente conversou com a turma e apresentou as orientações por escrito, onde constava uma explicação sobre o portfólio e seus benefícios, os objetivos da atividade e como a unidade de ensino seria desenvolvida, as atividades envolvidas, as responsabilidades dos grupos e o posicionamento da instrutora como orientadora de todo o processo. Expôs os critérios de avaliação, seus instrumentos e um cronograma de eventos. Além das orientações, foram proferidas duas palestras sobre os programas e projetos sociais desenvolvidos no âmbito da Marinha, de modo a fornecer elementos e estimular ainda mais o estudo do tema. As Aspirantes participaram com perguntas e colocações, demonstrando interesse pelo assunto.

A proposta de elaboração do portfólio foi bem aceita pelas alunas e grupos no *WhatsApp* foram criados para acompanhamento, troca de experiência, sugestões e esclarecimentos, quase sempre em tempo real. Para os contatos gerais foi organizado um grupo com toda a turma. As orientações específicas foram fornecidas, de forma individual, para cada equipe, de modo a preservar as ideias de seus integrantes. Os trabalhos poderiam contemplar o mesmo conteúdo, mas a forma de apresentação seria diferenciada, de acordo com a criatividade, e isto era sigiloso. O uso do aplicativo telefônico tornou o processo de estudo e construção do portfólio interativo e dinâmico.

No dia da entrega dos portfólios, cada grupo fez a apresentação oral do tema em sala de aula. De maneira geral os trabalhos elaborados, em formato de álbuns ilustrados com fotografias, pequenos textos e esquemas, foram de excelente qualidade, graças à dedicação e empenho das Aspirantes. O tema foi abordado de forma criativa e interessante por todas as equipes. A pesquisa foi realizada em diferentes fontes, incluindo entrevistas, sites, periódicos, revistas, boletins publicados pela MB etc. As alunas demonstraram encantamento com o trabalho

social desenvolvido pela Marinha e isto, certamente, serviu de estimulo para prosseguirem na carreira naval. Dessa forma, além da aquisição de conhecimentos significativos para a carreira e da oportunidade de estreitamento dos laços de amizade entre as integrantes da turma, o trabalho estimulou ainda mais o amor à profissão militar-naval.

É importante destacar as principais dificuldades encontradas pelos grupos. A coleta de informações foi prejudicada por falta de facilidades de acesso à Internet na Escola Naval, houve também falta de tempo para o estudo do tema, reuniões e entrosamentos para tomada de decisão, confecção do álbum e para preparação da apresentação oral do trabalho. Sabe-se que os Aspirantes da EN têm uma rotina atribulada, principalmente os do primeiro ano, e isto compromete o cumprimento das tarefas escolares propostas para fora de sala de aula. Assim, é preciso analisar com cuidado todas as variáveis que podem servir de entraves à consecução de atividades desse tipo por parte dos Aspirantes. A Escola Naval precisa disponibilizar meios que facilitem a adoção, pelo professor, de novas técnicas.

Finalizando, a instrutora destaca que, considerando todos os entraves e os aspectos positivos com a realização do trabalho, usaria a ferramenta portfólio como metodologia e avaliação da aprendizagem. Com o intuito de aprimorar o processo de elaboração do trabalho, por parte dos grupos, solicitaria autorização para as Aspirantes usarem a biblioteca no horário das aulas da disciplina, para reuniões e pesquisas na Internet, com a supervisão da docente. Para tanto, os computadores do local deveriam ter o acesso liberado.

Conclusões

O ensino superior militar é considerado de qualidade, porém ainda utiliza a avaliação somativa, excludente e hierarquizadora, tendo as provas e testes como ferramentas de aferição do aprendizado dos seus alunos. A avaliação formativa é interessante na medida em que o aluno se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem, e tem como parceiro o seu professor, no que se convencionou chamar de contrato didático. Ensinar, como relatado, não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais. É incitar o aprendente, motivá-lo para que se sinta parte da relação

dialógica criada, que culminará com a reflexão, com a auto-avaliação e com o seu crescimento como pessoa socialmente incluída.

A experiência do uso do portfólio como metodologia de aprendizagem e avaliação pedagógica de um pequeno grupo de Aspirantes do primeiro ano da Escola Naval foi muito importante. Procurou-se uma alternativa inovadora no trato da relação professor-aluno e mais especificamente no ensino e aprendizagem. A docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construírem conhecimento a partir da pesquisa, da discussão, da relação coletiva, por intermédio de seus trabalhos, o que foi comprovado nas diversas falas das Aspirantes retratadas na costura textual.

O uso do portfólio como estratégia inovadora e efetiva de avaliação formativa ainda não está muito estudado e difundido no Brasil. Porém, com o que pode ser verificado, tanto na experiência realizada em uma IES militar quanto nos achados acadêmicos em artigos e livros sobre o foco do ensino superior, pode-se apontar, mesmo que sejam achados iniciais e acanhados, que o uso do portfólio tenta combater a inércia de procedimentos e avaliações excludentes e classificatórias, procura caminhar num ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento. É importante reforçar a emancipação e ampliação da autonomia discente, acompanhada lado a lado pela parceria do educador.

Referências

ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.ed. Joinville, SC: Ed.UNIVILLE, 2004. p. 101-120.

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17, n.35, p.187-210, set./dez. 2006.

BRUZZI, R. C. V. et al. Auto-avaliação no ensino superior: um espelho chamado *portfólio*. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v.7, n.13, p.289-303, jul./dez. 2001.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.39, p.49-64, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.27, p.97-114, jan./jun. 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradutor Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.28, p.145-160, jul./dez. 2003.

_____. NUNES, L. C.; GARFINKEL, M. O portfólio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. **Pro-posições**, v.17, n.3, p.167-180, set./dez. 2006.

SÁ-CHAVES, I. S. Porta-fólios*:* no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (Orgs). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 135-41.

TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.8, n.24, p.549-561, maio/ago. 2008.

VILLAS BOAS, B.M de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas/SP: Papirus, 2004.

GT – 4 Alteridade e avaliação – Resumo expandido

A BUSCA DOCENTE PELA PROFISSIONALIZAÇÃO EM UM CONTEXTO DE PERFORMATIVIDADE.

MARTINS. Elita Betania de Andrade[47]

Este texto apresenta parte das reflexões desenvolvidas em uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo foi identificar e analisar como os professores têm construído seu conceito de autonomia docente e, consequentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Com este foco, buscamos conhecer o contexto de trabalho de docentes de quatro escolas municipais de Juiz de Fora, para isso utilizamos um questionário semi-aberto respondido por 91 professores, cujas respostas foram analisadas com auxílio do software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) e complementadas a partir da entrevista realizada com 9 participantes, além da leitura e análise de documentos e de atas de reuniões pedagógicas das escolas participantes da pesquisa.

Dentre os vários elementos que contribuíram para a caracterização do contexto de trabalho e formação docente, os quais se revelaram interligados e diretamente relacionados ao processo de construção do conceito de autonomia, destacamos o que denominamos de processos de profissionalização/proletarização, responsabilidade/ responsabilização, o que será focado no presente texto.

[47] Professora da Faculdade de Educação da UFJF, membro dos grupos de pesquisa FORPE (Formação de Professores e Políticas Educacionais) e GESE (Grupo de Estudos em Sistemas de Ensino). elita.martins@ufjf.edu.br

Os professores indicaram vivenciar uma busca pelo seu reconhecimento profissional, sua profissionalização, que muitas vezes requer destes profissionais forte resistência a um movimento de proletarização, de perda de controle sobre seu trabalho (ENGUITA,1991). Neste movimento de resistência, os professores se deparam com um constante chamado, por parte de setores da sociedade e das políticas públicas que vem sendo desenvolvidas, para que assumam sua responsabilidade frente ao desenvolvimento educacional de seus alunos, entretanto, essa responsabilidade assume aspectos que muitas vezes estão além dos limites de trabalho docente, o que resulta em responsabilização.

A partir do estudo foi possível perceber nas falas das professoras participantes da pesquisa, certo incômodo pela falta de reconhecimento profissional, por parte da comunidade e até mesmo de familiares. Tardif e Lessard (2007) apontam que entre os docentes é crescente o sentimento de desvalorização profissional, entretanto podemos questionar: por que os professores sentem tanta falta desse reconhecimento profissional? As respostas obtidas indicaram que os professores parecem, então, desejar serem reconhecidos pelo seu trabalho, por sua competência, por fazerem algo que não pode ser feito por qualquer outro, sem o devido preparo. Enguita (1991) destaca que competência é uma das características que distinguem um profissional de um não profissional. As falas também indicaram uma preocupação dos docentes em “correr atrás”, de se esforçarem para terem seu reconhecimento profissional, o que pode ser garantido através de sua formação.

Durante a pesquisa, foi revelado que tal processo de conquista do reconhecimento profissional traz marcas de uma história profissional iniciada em um contexto de insegurança, de medo com o novo, que foi aos poucos sendo superado a partir das experiências vividas no tempo de profissão e no processo de formação continuada. Nesse processo, tiveram importantes papéis os colegas mais experientes que ajudavam com dicas e trocas de materiais. Entretanto, nem sempre essa realidade foi harmônica, muitas vezes, a existência de uma estrutura hierárquica, que separa os novatos dos antigos, assegura algumas vantagens para os mais experientes, mas pode fragilizar o trabalho coletivo e reforçar uma lógica de responsabilidade individual e o sentimento de solidão nos professores que iniciam a carreira.

A lógica de responsabilidade individual pode ter efeitos perversos quando consideramos a pressão que vem sendo exercida por mecanismos de avaliação externa que passa a representar controle sobre o trabalho do professor, tornando-se uma "figura" a quem o professor se reportará para saber quais rumos seguir, pois, como afirma Ball (2005), em um contexto de performatividade, o que importa são os resultados que podem ser quantificados. Os depoimentos indicaram que apesar de certa resistência a tais avaliações, seus resultados passam a ser considerados na reorganização e planejamento do trabalho pedagógico. Assim, em uma cultura de performatividade, o professor se responsabiliza pelo alcance de melhores resultados, mesmo quando acredita que tais resultados reflitam parcialmente sua realidade.

Observamos, então, que a busca por esse profissionalismo, reconhecido a partir do alcance de metas estabelecidas, na verdade, representa o reconhecimento de competências em uma lógica de racionalização, confirmando o que Jáen (1991) chamou de "faca de dois gumes", afinal tal profissionalismo reforça a subordinação de professores a padrões "ditados" por outros e, assim, compromete sua autonomia. Além disso, ao se desconsiderar as "circunstâncias locais", suas especificidades, coloca-se em destaque a figura do professor, que passa a ser visto como o único ou principal responsável em um processo que envolve vários fatores, o que pode, então, significar responsabilização docente.

Vale ressaltar que na pesquisa, depoimentos de professoras como Acácia[48] "Eu me cobro, eu me cobro, não tenho cobrança da direção (...)" referindo-se aos resultados apresentados por seus alunos em avaliações externas exemplificam um processo de cobrança interna sentida pela professora e que, em sua visão, não é causada por "pressão de ninguém", na verdade, representa uma das consequências da implantação de modelos de regulação da qualidade através do desempenho: a responsabilização em "termos pessoais" (DENSMORE, 1990). Essa forma de cobrança por resultados pode despertar no professor sentimentos de culpa, como o manifestado pela professora Acácia ao tratar o fato das provas serem elaboradas sem considerarem as diferentes realidades: "**Que não é só culpa nossa**. Com

[48] O nome das professoras foi substituído por nome de flores, a fim de garantir o anonimato.

certeza, eu acho, eu acho porque a avaliação é feita o quê? O Brasil inteiro, né?!" (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013, grifos nossos). Assim, os resultados das avaliações, então, interferem não só no trabalho da escola, mas na forma como o professor se percebe, em seus sentimentos, na crença de sua capacidade.

Ball (2012) a partir de pesquisa realizada na Inglaterra, na qual os professores se posicionavam sobre o processo de avaliação externa, ao qual estavam sendo submetidos, afirmou que os professores são convocados a mobilizar seus conhecimentos técnicos e não seus valores ou crenças pessoais; "exige-se deles que produzam e "melhorem" os resultados e desempenhos mensuráveis; o que é importante é *o que funciona* para alcançar esses fins" (BALL, 2012, p.44).

A constatação de Ball (2012), aliada às percepções que tivemos em nosso estudo, nos levam a crer que os professores têm sofrido um processo de proletarização ideológica (DERBER apud JÁEN, 1991), perdem aos poucos o direito de definirem e, até mesmo, refletirem sobre as finalidades de seu trabalho. Compete aos docentes apenas escolherem, entre os recursos técnicos disponíveis, quais os mais adequados para atingir os resultados estabelecidos por outros; quanto mais acertada for esta escolha no sentido de alcançar tais resultados, maiores as chances de os professores terem sua competência reconhecida. Profissionalismo, aqui, passa a ser a capacidade de produzir resultados estabelecidos por outros.

Esse processo de perda do controle da finalidade de seu trabalho, por nós compreendido como proletarização, e que pode ser compreendido em outro ponto de vista como profissionalismo, penetra o contexto escolar de forma intensa, mas sutil, principalmente em realidades como a investigada, na qual a intensificação do trabalho se faz presente. Para o professor, em sua "correria diária", ter a oportunidade de escolher sua forma de trabalho, pode representar ter autonomia

A lógica de se trabalhar para produzir resultados mensuráveis tem envolvido os professores, que, exercendo sua autonomia, mesmo que só no sentido técnico, acreditam que alcançá-los representará reconhecimento profissional.

Em seu trabalho, o professor vivencia, então, os processos de profissionalismo e proletarização. Ele quer ter sua competência reconhecida e,

assim, seu profissionalismo. Para isso, se empenha em obter os resultados esperados em avaliações externas que, ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos, constatam a sua competência. Entretanto, quanto mais o professor se subordina a essa lógica, mais perde o controle da finalidade de seu trabalho, mas é proletarizado.

Além disso, ao focar seu trabalho para a produção de resultados que podem ser mensurados, o professor acaba por se sentir individualmente responsável, desconsiderando outros fatores que contribuem para tais resultados, o que se transforma em responsabilização e interfere não só na forma como passará a desenvolver seu trabalho, como também na sua autoimagem.

Assim, os momentos de trabalho, nos quais o professor mais sente ter autonomia, na verdade, podem ser os que ele mais tem sido heterônomo, pois a crença na autonomia o faz se envolver com mais intensidade em um projeto de educação, no qual ele é apenas um dos recursos necessários.

Referência:

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa,** v.35, n.126, set/dez 2005, p. 539-564.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social**:** economismo e o fim da autenticidade in: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012 p. 33-52. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 16/07/2012.

DENSMORE, K. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, T.S. **Formación del profesorado**: tradición, teoria y práctica. Valência, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, pp. 119-147. Disponível em:

http://books.google.com.br/books?id=psbxKMrCIuUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false. Acesso em 30/07/2012.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista **Teoria & Educação** – Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre. N.º4, 1991, p.41-61.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação – elementos para uma crítica da teoria da proletarização. Revista **Teoria e Educação**, 4, 1991, p.74-90

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In:_____.**O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007 a, p.15-54.

ALTERIDADE E JUSTIÇA PARA PENSAR A INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DO DEVER DE MEMÓRIA

Pedro Savi Neto[49]

Resumo

[49] Doutorando em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em estágio no Instituto de Filosofia do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), Madri, Espanha, com bolsa SWE, CNPq. E-mail: pedro.savi@acad.pucrs.br.

O objetivo do presente artigo é de promover uma reflexão crítico-filosófica sobre a inclusão escolar a partir de um conceito de justiça fundado no dever de memória. Para tanto, será realizada uma análise da instituição escolar enquanto parte de uma sociedade econômica preocupada com a preparação para o mercado de trabalho e responsável pela fabricação de diferenças artificiais e as repercussões disso para se pensar o que se denomina como inclusão escolar. Como contraponto crítico-reflexivo pensaremos o dever de memória, enquanto imperativo ético para que se mire adequadamente a alteridade, enquanto diferença real, a partir experiência concreta do sofrimento, visando a defender a manutenção da diversidade enquanto elemento educacional indispensável.
Palavras-chave: alteridade; justiça; diferença; inclusão escolar; dever de memória.

Introdução

Mais do que exigência fundamental para a educação, o encontro com a diferença está na gênese do pensar. O pensar nasce justamente da percepção da realidade que é diferente de mim, pois se tudo fosse o mesmo, não haveria espaço para o pensamento.

> O pensamento ocidental se estrutura, desde os seus primórdios, em torno à questão da diferença. É em torno a este núcleo referencial que os grandes problemas clássicos da filosofia se articulam e amadurecem enquanto, exatamente, problemas fundamentais: particular versus universal, necessário versus contingente, finito versus infinito, sensível versus racional, alma versus corpo - as dualidades opostas são infindas e remetem, em última análise, sempre ao mesmo problema anterior que as gera: à questão da não-unidade - da diferença - da realidade com relação a si mesma. Houvesse tudo em tudo, e o resultado seria a onisciência e a dispensabilidade do pensar; mas é porque há desvãos na estrutura do real (seja esta qual for, porque a concepção de realidade se estrutura justamente em torno a estes desencontros) que o pensamento se gera, e se gera como urgência, urgência de índole cognoscente-classificatória. (SOUZA, 2012).

Em última (ou, melhor, em primeira e basilar) análise, o fundamento para o pensar e para o processo educacional é o encontro com aquilo que não sou eu, com o diferente, com a diferença. Disso decorrem, ao menos, duas questões: como pensar o processo de perceber eticamente a diferença e como pensar a educação do indivíduo para que ele compreenda que essa diferença é fundamental para a constituição da relação educacional e, nessa medida, deve ser preservada.

O objetivo do presente artigo é de promover uma reflexão crítico-filosófica sobre o conceito de inclusão escolar a partir de um conceito de justiça fundado no dever de memória. Para tanto, será realizada uma análise da instituição escolar enquanto parte de uma sociedade econômica preocupada com a preparação para o mercado de trabalho e responsável pela fabricação de diferenças artificiais e as repercussões disso para se pensar o instituto da inclusão escolar. Como contraponto crítico-reflexivo pensaremos o dever de memória, enquanto imperativo ético para que se mire adequadamente a diferença real, a partir experiência concreta do sofrimento, visando a defender a manutenção da diversidade enquanto elemento educacional indispensável.

Metodologia

Trata-se de pesquisa teórica conduzida a partir da leitura da teoria crítica da Escola de Frankfurt, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno e em seu conceito de sociedade administrada, e no seu relacionamento filosófico com a teoria da injustiça desenvolvida pelo filósofo espanhol Reyes Mate para, a partir do seu imperativo ético de dever de memória, tensionar a inclusão escolar entre preparação para o mercado de trabalho e autêntica formação humana preocupada com a alteridade.

Resultados e Discussão

1. Alteridade, escolarização e mercado de trabalho

Pensar sobre inclusão escolar nos obriga a refletir sobre que tipo de sociedade temos, sobre qual modelo de escola essa sociedade construiu para, só então, compreendermos o referido instituto. A sociedade na qual nasce e se insere a escola contemporânea, a escola que (se) obriga por força de lei a ser inclusiva é

fundada nos interesses da burguesia que inaugurou o Estado Moderno e que tem como elemento legitimador a ciência. O processo contínuo de racionalização científica que permanece em marcha até hoje classifica as ações humanas como racionalmente defensáveis na medida da sua mensurabilidade; classifica as ações com base na pretensão de dominação dos meios necessários para uma maior previsibilidade de consecução dos fins, mediante uma relação de custo-benefício.

Essa lógica de mercado da sociedade administrada que cria e determina o sistema escolar, passa a ser reproduzida para todos os indivíduos que frequentam um ambiente educacional formal, caracterizando um claro movimento de retroalimentação da razão vigente. A escola repete os padrões sociais baseados na competição, inerente ao mercado, transformando a educação em produto mensurável.

O movimento de planificação das diferenças não cessa, fazendo-se cada vez mais abrangente em todos os segmentos sociais. Nada pode ficar de fora dessa lógica, nada pode escapar ao seu controle. Nessa medida, o próprio termo inclusão inspira cuidados de interpretação e aplicação, pois pressupõe o estabelecimento de critérios de normalidade, de interioridade e de exterioridade. Tal cuidado é facilmente defensável, pois, ao longo da história, práticas entendidas como inclusivas mostraram seu caráter altamente excludente, como as iniciativas inclusivas que defendiam turmas especiais, merecendo, assim, todo o nosso cuidado e esforço argumentativo.

A etimologia dos termos incluir e excluir remetem a uma noção espacial; uma relação de dentro-fora, centro-periferia. Esses termos, por sua vez, remetem ao conceito de marginalidade, originado no excesso de mão de obra que acabava ocupando as periferias das primeiras cidades industriais. Nessa linha, são marginais, exteriores, aqueles que não se incluem na classe dominante e, que por isso, poderiam ser objeto de inclusão. Entendendo isso, podemos afirmar que a exclusão nasce do próprio sistema que a define, ou seja, nessa lógica, não interessa a diferença ontológica radical (alteridade); interessa a diferença criada pelo próprio sistema. Tensionando um pouco mais o afirmado, a necessidade de inclusão é criada socialmente (legalmente). Assim, a figura do excluído é criada e, nessa medida, existe a responsabilidade da sociedade que a cria. O que nos permite,

ainda, afirmar que aquele que supostamente precisa ser incluído, em verdade, já faz parte da sociedade, mas como um elemento que não se adequa ao perfil de sujeito econômico desejado. O que nos leva a concluir que a alteridade constituinte de toda a realidade adquire, dentro dessa lógica, um significado construído socialmente por aqueles que ditam o que é normal, produzindo socialmente exclusão/inclusão.

> Dentro da discussão inclusiva, pode-se pensar que os alunos que não têm bom desempenho acadêmico podem estar, pelos critérios acadêmicos, à margem do sistema, mas estão nele – a margem faz parte do rio, no que o delimita; já os alunos com deficiência intelectual, quando são avaliados por critérios distintos dos demais, são segregados (o que não significa que a avaliação não possa ser adaptada para um grau de dificuldade mais adequado). Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão. (CROCHÍK, 2011, p. 39).

A perniciosidade disso reside no fato de que a ninguém é facultado o direito de não ser incluído. Brasil, Portugal, Espanha, Inglaterra, Alemanha, Finlândia, entre tantos outros países, obrigam legalmente os pais a matricularem os filhos na escola. Tal obrigatoriedade demanda especial atenção, pois, embora os ideais de nossa escolarização ocidental tenham sido construídos a partir da Revolução Francesa, a referida obrigatoriedade (por força de lei) de frequência ao espaço escolar é herança do modelo prussiano, desde 1717, como uma iniciativa pietista de uma educação religiosa a partir do contato direto com a leitura da bíblia (ROTHBARD, 1999). Em nossa linha de análise, é importante atentar para o conjunto de leis coercitivas que fazem parte de um projeto político de escolarização obrigatória, para além do superficial (mas importante) direito de todos frequentarem a escola. Justamente nessa medida que nasce a obrigatoriedade da escolarização na Prússia: como uma iniciativa do Estado para manter um senso de unidade em torno de seus interesses políticos, podendo, para tanto, punir os pais que se recusassem a cumprir com o seu dever de matricularem seus filhos na escola.

Para além dos inegáveis benefícios sociais da escolarização, é necessário termos em conta, para que continuemos avançando na construção de uma

sociedade justa e democrática, a inclusão não pode ser imposta coercitivamente sem o devido respeito à alteridade, enquanto diferença natural. Simplesmente obrigar a escolarização e não respeitar a diferença real não aumenta a inclusão, mas, sim, a exclusão, na medida em que a capacidade escolar é medida a partir de uma única forma de habilidade econômica. Impor aos diferentes que sejam avaliados a partir da mesma lógica, que apresentem o mesmo rendimento daqueles que são considerados normais, é fadá-los à estigmatização, ao preconceito, ou, valendo-se da linguagem contemporânea, ao *bullying*.

> Não há como falar em inclusão na escola se não há banheiros adaptados para cadeirantes, ou se há obstáculos que impeçam alguém que tenha deficiência visual de se locomover. Dá para se pensar no grau de humilhação que sofre aquele que tem de ser carregado por colegas pelas escadas em lugares que não haja elevadores ou rampas; ou daquele que depende de outros para poder caminhar seguramente, como pode ser o caso de algumas pessoas com deficiência visual. Igualmente pode-se imaginar o sofrimento de quem, por ter deficiência auditiva, não consegue entender o que o professor diz por meio de leitura labial, uma vez que esse, quando escreve na lousa, dá as costas aos alunos. (CROCHÍK, 2011, pp. 36-37).

Tal processo é abrangente e amplo. O estudante que não consegue aprender passa a ser visto pelo colegas com ressalvas. A mesma relação tende a se estabelecer entre o professor e os estudantes que precisam ser incluídos, na medida em que esses representam uma ameaça ao andamento da matéria e à tranquilidade da sala de aula. Estigmatização que ultrapassa os limites da sala de aula, uma vez que os pais das crianças consideradas normais (aptas ao trabalho) veem no diferente um elemento de atraso no andamento das atividades educacionais regulares, prejudicando os seus filhos na sua preparação para o mercado de trabalho.

A preocupação com a relação custo-benefício permeia, inclusive, a Declaração de Salamanca, documento de referência da Organização das Nações

Unidas para a Educação (UNESCO) em termos de necessidades educativas especiais:

> • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

Por detrás do discurso humanitário engajado escapam palavras extremamente reveladoras das verdadeiras questões fundamentais: “maioria”, “eficiência”, “custo” e “eficácia”. Ou seja, o próprio documento de referência da Unesco assume uma linguagem mercadológica, defendendo uma avaliação de eficiência e, consequentemente, de custo-benefício de todo o sistema educacional. O encontro com a diferença real, que dá o que pensar, elemento fundamental à relação educacional, cede lugar ao encontro com a diferença socialmente produzida.

Nesse contexto social artificial, regido por critérios de custo-benefício, a sensibilidade para perceber eticamente a diferença é sufocada; o encontro não se dá com a diferença real, mas, sim, com a diferença socialmente produzida. No campo de batalha competitivo regido pelas leis de mercado, a chamada inclusão escolar ocorre permeada pela “indiferença contra a dor em geral” (ADORNO, 1993, p. 227) enquanto característica da sociedade administrada por interesses econômicos.

2. Memória e Justiça

Trata-se, então, de deixar falar a dor sufocada pela competição da sociedade de mercado na busca pela formação do sujeito econômico. Em verdade, falar em inclusão escolar é pensar eticamente em justiça. Mais do que em postos de trabalho, mais do que em mera inclusão social, pensa-se em justiça. Contudo, para além da leitura jurídica do termo, de uma leitura produzida com base na ciência positivista orientada por critérios econômicos, a justiça entendida enquanto categoria

fundamental, condição para todo o pensamento. A justiça nascida da tensão da realidade quando se encontram dois seres diferentes que necessitam responder um ao outro, resgatada pelo testemunho de memória de quem viveu a diferença e foi visceralmente afetado por ela.

A imbricação radical entre justiça e memória, presente em Theodor Adorno, Walter Benjamin, mais atualmente, em Reyes Mate, nasce do esforço ético-filosófico para que o pensar nasça do sofrimento daqueles inocentes que foram (injustamente) sacrificados em nome de um suposto projeto de progresso da humanidade, daqueles que sofreram em nome de qualquer ideia de normalidade e da forçada integração a referido padrão.

> A memória é justiça.... Este termo é para a filosofia uma categoria rigorosa que tem pouco a ver com o uso coloquial do termo ou o que entendem por ele os historiadores. Não é um mero sentimento (evocação emocional do passado), ou um mero conhecimento (a informação fornecida por um testemunho), mas um imperativo categórico, que combina experiência e conhecimento. (MATE, 2011, p. 477, tradução nossa).

Trata-se de pensar a relação educacional (inclusive aquela que se convencionou chamar de inclusiva) a partir de todos aqueles que sofreram por conta de tudo o que envolve incluir; para pensar se é justificável a defesa forçada de inclusão, para pensar nos limites que existem para a inclusão. Um objetivo além do in-cluir; o con-viver, pensado a partir da experiência de sujeitos de carne e osso.

> O recordar do horror obriga a traduzir grandes lugares filosóficos, tais como o amor espiritual ou amor intelectual, em termos de ódio ao mal, ao falso, ao sofrimento, à injustiça. Adorno coloca no meio de sua filosofia o sofrimento de sorte que não se poderão visitar os grandes lugares filosóficos sem fixar-se na importância que neles se concede ao significado do sofrimento. (MATE, 2005, p. 127).

Nesse sentido, a aproximação à diferença a partir de um conceito de inclusão produzido socialmente, fundado em uma visão cientificista de um sujeito econômico,

deve ceder o necessário espaço para que se estabeleça diálogo com a percepção sensível da diferença por parte daqueles que foram imperativamente instados pela vida a (con)viverem com a diferença. Os escritos acadêmicos verticalizados pela experiência de vida do Professor Pedro Pagni ilustram o argumento:

> Este é o ponto de vista que gostaria de assumir neste artigo, delimitando essa temática ampla a um uso específico do pensamento foucaultiano não em sentido performativo ou, se preferirem, retórico, mas no de alguém que, na sua condição de intelectual e como pai de uma criança com síndrome de Down, ocupa um lugar específico na dispersão sobre o discurso de inclusão e de emergência das práticas inclusivas que se legitimam na escola. (PAGNI, 2015, p. 89).

As experiências subjetivas marcadas pela vivência real com a questão permitem aos especialistas da área buscarem um dimensionamento mais adequado do esforço da técnica e dos seus limites. Só quem experimenta a dor, o sofrimento, tem a legitimidade para tentar resgatar o irresgatável, mas que justamente por ser irresgatável merece todo o esforço para ser buscado e colocado como pedra basilar do pensamento sobre a questão. “A memória se encarrega de pensar o impensável para o conhecimento, mas que, ao ter acontecido, dá o que pensar. Estamos no epicentro do conceito de memória" (MATE, 2011, p. 473, tradução nossa). A experiência carregada de sentimentos de um pai que ama seu filho, independentemente de qualquer necessidade de inclusão, mas da necessidade viver com ele e disfrutar toda a riqueza da experiência da diferença:

> Em grande medida, isso ocorre porque esses discursos sobre a inclusão não querem olhar para esse outro, para a sua deficiência e para a sua diferença, no sentido de aceitá-lo como é: uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta. Tampouco as chamadas práticas inclusivas se dispõem a acolher essa diferença – a da deficiência ou da disfunção produzida em outrem por um acidente genético ou de outra ordem – como um acontecimento que, diante de um encontro imprevisto, obrigaria o sujeito que as empreende a se

> deslocar, a se modificar e a produzir outro olhar não somente sobre esse outro, como também sobre si mesmo. A abertura necessária a esse encontro, a espera paciente pelo acontecimento por ele suscitado e a disposição de se voltar sobre si a partir do que se passa nessa afecção estariam relacionadas às atitudes desses sujeitos diante da vida, aos seus modos de se conduzir no mundo e às experiências responsáveis pela sua formação que, em virtude de sua singularidade e multiplicidade, ultrapassam a educação escolar, o preparo e a qualificação profissional. (PAGNI, 2015, p. 99).

Nessa linha de argumentação, falar em educação inclusiva requer o cuidado de manter a diferença real viva e presente enquanto oxigênio para a relação educacional. Incluir não pode representar privar da diferença, da alteridade, pois seria o mesmo que privar da possibilidade falar-se em relação educacional. Falar em educação inclusiva nos intima eticamente ao cuidado de compreender que a diferença radical é a marca de tudo que vive. Nesse sentido, a busca por normalidade que habita em cada avaliação escolar, em cada pequena tentativa de enquadrar a diferença real em categorias que sirvam a critérios de “custo-benefício”, se afigura como perpetuação da violência histórica cometida contra as mais diversas diferenças.

Conclusões

O nosso argumento é de pensar a justiça inseparável do dever de memória enquanto elemento fundante da chamada inclusão, mirando um momento posterior para além da inclusão, um estágio de convivência, tendo sempre presente o tratamento histórico dispensado contra as pessoas que, por conta de sua diferença, sofreram, alternando momentos de execução sumária, de severo isolamento, de “isolamento-terapêutico” justificado por uma violenta tentativa de integração, para que não caiamos nas armadilhas de defender qualquer prática que perpetue, mesmo que de maneira sofisticada, a exclusão. Pois, retomando a ideia defendida no início deste texto, é justamente na diferença que reside a possibilidade do pensar e, por consequência, de falar-se em educação. Indo mais além, é na diferença que reside a possibilidade de vida. Na diferença que existe entre cada instante que se sucede é

que reside o sopro de vida. A diferença é elemento constitutivo fundamental da vida. E o que seria a educação senão o comprometimento com a vida?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

CROCHÍK, José L. Preconceito e inclusão. **WebMosaica**: **Revista do Instituto Cultural Judaíco Marc Chagall**, v. 3, pp. 32-42, 2011.

MATE, Reyes. **Memórias de Auschwitz**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

_____. Tratado de la injusticia. **Revista de Filosofía Moral y Política**, n. 45(2), pp 445-487, 2011.

PAGNI, Pedro. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-posições**, v. 26(1), pp. 87-103, 2015.

ROTHBARD, M. **Education: free and compulsory**. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 1999.

SOUZA, Ricardo Timm de. **A ética da alteridade de E. Levinas**. Disponível em <http://timmsouza.blogspot.com.es/2012/09/a-etica-da-alteridade-de-e-levinas.html>. Acesso em 22 de Julho, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 de julho, 2015.

6 AVALIAÇÕES EXTERNAS: INFLUÊNCIAS NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

7

8 ROBERTO ARLINDO PINTO; MARGER DA CONCEIÇÃO VENTURA VIANA[50]

Resumo

Documentos oficiais como leis, parâmetros curriculares e diretrizes, relacionam as avaliações externas com a busca pela melhoria da qualidade no ensino, verificando a eficácia das políticas públicas para a educação e de um adequado planejamento educacional. Nesse sentido, a avaliação externa pode ser um elemento para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, pois pesquisas em Educação Matemática têm demonstrado que o Sistema de Ensino, mais que o aluno, é responsável por seu sucesso/insucesso. Assim, as práticas de avaliação que vão além sala de aula são importantes, pois a qualidade da aprendizagem depende da instituição de ensino. Nesse sentido é importante verificar se, de fato, os resultados têm influenciado o planejamento escolar e como chegam à sala de aulapodendo auxiliar a aprendizagem do aluno.Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar como professores de Matemática interpretam os resultados das avaliações externas e como estes podem influenciar suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo de caso (um grupo de professores de Matemática de uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais-Brasil). A análise documental do desempenho da escola, nos últimos cinco anos, indicou que sua maior fragilidade está no tema Espaço e Forma. Comparando seus resultados,embora abaixo do recomendado, são melhores do que os de outras escolas. Dados obtidos de questionários e entrevistas indicaram que os professores

[50] Universidade Federal de Ouro Preto-Instituto de Ciências Exatas e Biológicas e Centro de Educação Aberta e a Distância- Dep.de Matemática e Dep.de Administração Pública- GHisemahcc - robertoarlindo@yahoo.com; margerv@terra.com.brxx

desconheciam resultados. Uma sequência de atividades relacionadas ao tema foi elaborada para ser apresentada, apreciada e discutida num grupo focal.

Palavras chave: avaliações externas; práticas pedagógicas; sala de aula;Matemática.

Introdução

Nos documentos oficiais que tratam da educação (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, etc.), as avaliações são relacionadas à busca pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio pelo qual se torna possível um planejamento educacional e a verificação da eficácia das políticas públicas para a educação (BRASIL, 2001).

Para acompanhar a qualidade da educação básica pública brasileira foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) o indicador IDEB[51]. É um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb (FERNANDES, 2013).

Os resultados desses exames proporcionam informações sobre o andamento da Educação Básica, isto é, do 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental e dos três do Ensino Médio principalmente aos responsáveis pela elaboração de Políticas Públicas no Brasil, ou seja, no Distrito Federal, Estados e Municípios e no âmbito das Escolas. Em resumo, por meio desses exames são obtidas as médias alcançadas pelos alunos brasileiros.

As médias são apresentadas em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes

[51]O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

desses sistemas demonstram terem desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática (BRASIL, 2001,p.2).

Entretanto, em sua prática profissional, o primeiro autor percebeu que o envolvimento dos professores com os resultados das avaliações externas e o que significam para a escola, no geral é muito tímido. Enquanto professor o inquietava a função das avaliações externas e seus reflexos, na escola, mais especificamente no trabalho docente. Quais são as reais finalidades dessas avaliações oficiais? Como utilizar os resultados dessas avaliações no planejamento das atividades a serem trabalhadas em de sala de aula?

Baseando-se em suas experiências como professor da educação básica e a partir das reflexões que vinha fazendo sobre as avaliações externas e sua relação com a escola, foi levado a elaborar as seguintes perguntas de investigação:

- ✓ *Qual é a interpretação*[52] *que um grupo de professores tem sobre as avaliações externas?*
- ✓ *Como os resultados dessas avaliações podem contribuir para a elaboração de propostas de atividades para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, de acordo com uma análisecrítica dos resultados?*

De forma que o objetivo desta pesquisa é desvendar a interpretação que um grupo de professores de Matemática tem das avaliações externas e como isto pode contribuir para a elaboração de propostas de atividades adequadas à aprendizagem dos alunos.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso no qual o professor e sua prática terão enfoque. Toda a pesquisa, desde a sua fundamentação teórica até a dissertação final passando pelo trabalho de campo, tem como objetivo verificar como as

[52]Interpretação: entendimento, comentário crítico, explicação, opinião, juízo (KOOGAN, 1999)

avaliações externas podem contribuir para a elaboração de propostas de atividades adequadas à aprendizagem dos alunos.

O contexto da pesquisa é uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Os participantes são cinco professores de Matemática que atuam nas turmas de 6º aos 9º anos do Ensino fundamental, dois supervisores da escola e a diretora pedagógica da cidade.

A escolha desta instituição de ensino deveu-se ao fato do primeiro autor nela trabalhar, o que facilitou a autorização para realização da pesquisa e para que o resultado pudesse contribuir para a aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos desta escola nas avaliações externas.

Para evitar correr o risco de realizar trabalho duplicado inicialmente foi feita uma revisão da literatura a partir de busca por meio de palavras-chave, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também nos periódicos BOLEMA da Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP) e ZETETIQUÉ da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O objetivo foi conhecer o que tem sido produzido no Brasil sobre a temática da investigação e melhor compreensão sobre o campo de pesquisa. Com isso, ao mesmo tempo se obteve informações sobre metodologias e resultados a utilizar (PINTO e VIANA, 2014).

Os instrumentos para coleta de dados foram os documentos oficiais contendo os resultados da escola nos últimos cinco anos, que foram por ela disponibilizados.Tais documentos oficiais se referem aos resultados da proficiência média em Matemática da escola pesquisada nas últimas cinco edições da Prova Brasil e também os do PROEB/SIMAV nos últimos 5 anos. Isto por que a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).Com isso se justifica a seleção da Prova Brasil ePROEB/SIMAV como as avaliações externas a serem consideradas nesta pesquisa.

Além dos documentos oficiais foram utilizados dois questionários, entrevistas e um grupo focal como instrumentos para a coleta de dados.

Foram preparados dois questionários: o primeiro para elaborar o perfil dos participantes da pesquisa e o segundo para saber a relação de cada participante com as avaliações externas.

Os dados coletados são analisados de forma mais qualitativa que quantitativa o que não exclui quantificação para sua descrição, embora a natureza da pesquisa não possibilite generalização.

Resultados e Discussão deve conter os dados obtidos, até o momento,podendo ser apresentados, também, na forma de Tabelas e/ou Figuras. A discussãoos resultados deve estar baseada e comparada com a literatura utilizada notrabalho de pesquisa, indicando sua relevância, vantagens e possíveis limitações.

Foram buscados e obtidos os dados sobre a escola nas avaliações externas a que a escola é submetida. Assim foram analisados os documentos que continham os resultados da escola na Prova Brasil desde a sua primeira edição em 2005, ou seja, as suas cinco edições até o ano de 2013, inclusive. A Tabela 1, a seguir, contém os resultados da proficiência média em Matemática da escola nas cinco últimas edições da Prova Brasil.

Tabela 1- resultados da proficiência média em Matemática da escola pesquisada nas últimas cinco edições da Provas Brasil

Edição	**Proficiência**
2005	309,96
2007	302,61
2009	318,82
2011	314,76
2013	302,19

Fonte: dados do INEP colhidos pelos autores

Embora o índice da escola pesquisada tenha baixado nos últimos anos, ainda é superior ao da média das escolas municipais e estaduais, ficando abaixo apenas do da média das escolas federais.

Quando se compara o índice da escola pesquisada com o de escolas similares, percebe-se que o daquela está acima da média das similares em 21 pontos. Consideram-se escolas similares aquelas cujo número de matrículas é próximo, assim como o de professores, de espaço físico e os alunos possuem o mesmo nível socioeconômico.

Apesar de nesse período a proficiência da escola pesquisada haver sido superior ao de escolas similares, apenas 0,83% dos estudantes estavam no nível de proficiência considerado ideal, isto é o nível 9. Mesmo sendo baixo, esse índice ainda foi superior à média estadual e nacional.

Foram analisados também os documentos com os resultados da escola no PROEB/SIMAV dos cinco últimos anos, ou seja, de 2009 a 2013, inclusive. Em relação aos dados do PROEB/SIMAV 2013, a escola alcançou a média 299,4, menor em 2,6 que a proficiência registrada em 2012. Neste ano, 3,55% dos alunos estavam no nível considerado baixo, 42,6% estavam no nível intermediário e 53,9% estavam no nível recomendado, como pode ser visto naTabela 2 a seguir.

Tabela 2- Resultados do PROEB/SIMAV da escola pesquisada nos últimos 5 anos.

Edição	**Proficiência**	**% por padrão de desempenho**		
		Baixo	Intermediário	recomendado
2009	313,7	2,4	28,5	69,1
2010	312,5	0,0	37,7	62,3
2011	307,1	0,8	37,3	61,9
2012	302,0	1,8	48,2	50,0

2013	299,4	3,5	42,6	53,9

Fonte: elaboração dos autores a partir de dados do CAED

O perfil de cada um dos professores foi formulado por meio do questionário inicial e conhecida a opinião deles sobre as avaliações externas por meio do segundo questionário.

Julga-se necessário investigar o que leva esta escola a conseguir um resultado melhor que o de muitas. O perfil dos professores pode indicar alguma pista. De todo modo há muitas variáveis que influenciam nos resultados.

Está sendo, elaborada propostas de atividades, fundamentadas no CBC (Currículo Básico comum de Matemática) do estado de Minas Gerais, que poderão ser utilizadas pelos professores nas turmas de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os professores serão entrevistados para apresentação e discussão dessa proposta, fazendo as alterações necessárias indicadas por eles. Além da dissertação, proveniente desta pesquisa resultará um produto educacional representado por uma proposta de atividades que auxilie professores a utilizar os resultados das avaliações externas para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Conclusões

Para os professores, as avaliações externas são muito importantes. Elas devem continuar a serem realizadas nas escolas, mas precisam de algumas modificações. Segundo eles, na escola não se discute muito sobre esse tipo de avaliação e seus resultados. Esses dados são apresentados somente em uma data, denominada dia “D”.

Os professores também afirmaram que as avaliações externas e as avaliações em sala de aula são pouco diferentes. Isso pode nos sugerir que eles não possuem um conhecimento aprofundado das avaliações externas, visto suas finalidades.

Analisado o desempenho da escola nos últimos cinco anos, bem como a avaliação diagnóstica realizada pela secretaria municipal de educação da cidade, além de entrevistas realizadas com o supervisor da escola e com a diretora pedagógica da cidade, foi detectado que a maior fragilidade se encontra nos descritores relacionados com a geometria.

Referências

BRASIL (2001). Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educaçã***o – PNE/MEC*. Brasília: Inep.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação/Fundação* Cesgranrio.v.1n.1 (out/dez. 1993) - ISSN 0104-4036.Rio de janeiro; 170 p.

KOOGAN, Abrahào. Koogan/Houais: enciclopédia e dicionário ilustrado. 4ed. Rio de Janeiro: Seiter, 1999. 1808 p.

PINTO, R. A., VIANA, M. C. V. Avaliação Externa e a Sala de Aula de Matemática In: *Anais do IV CEMA-COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*. Juiz de Fora - MG: UFJF, 2014. p.1 – 13.

EIXO 3- Alteridade, Gestão e Escola.

GESTÃO EM SALA DE AULA:
O ENSINO DE LITERATURA NO CONTEXTO GLOBALIZADO

Camila Galvão de Sousa[53]

Resumo:

[53] Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós-Graduação em Letras. Departamento de Letras. camila.g.sousa@ufv.br.

A indagação inicial para presente pesquisa teve seu início durante a prática pedagógica em carreira em uma escola estadual de Cataguases-MG, em turmas do primeiro ano do ensino médio, em 2014, em que a literatura é formalmente apresentada aos alunos a partir de contextos bem remotos: Como estimular efetivamente a formação de leitores literários em um contexto globalizado? E, a partir desse questionamento, iniciaram as pesquisas sobre o assunto – que se encontra em andamento –, com base em uma especialização em Gestão Educacional (UNIFEI) e na disciplina de Literatura e Ensino do Mestrado em Letras (UFV) para aprimorar práticas pedagógicas já aplicadas com a utilização de recursos tecnológicos, que desenvolveram diversas potencialidades nos alunos, levando em consideração as mais variadas formas de aprender, bem como conhecer outras possibilidades. Para tanto, apresentaremos o papel do professor como gestor do conhecimento em sala de aula, com perfil inovador e empreendedor, considerando a alteridade e a reciprocidade, ao incorporar as tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas aulas de literatura, por acreditar que a mudança de metodologias e estratégias pedagógicas é capaz de estimular o interesse dos alunos pelo texto literário, fazendo assim com que a literatura cumpra seu papel de transformar o indivíduo e, consequentemente, a realidade que os cercam.

Palavras-chave: Gestão. Ensino. Literatura. Tecnologias.

Introdução

Na contemporaneidade, o homem moderno possui novas habilidades, competências, exigências, necessidades, informações, tecnologias e menos tempo. Cada vez mais as atividades cotidianas necessitam de uma devida adequação ao cenário atual. Nesse contexto, os jovens se adaptam cada vez mais depressa com tantas novidades, principalmente com as tecnológicas. Esse novo contexto globalizado influencia também – e principalmente – a escola, por isso, na sala de aula, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem ocasionam uma notável

desmotivação por parte dos alunos, pois, para eles, celulares, internet e redes sociais são muito mais interessantes, o que, consequentemente, reflete em uma desmotivação por parte do professor.

Assim, nos dias de hoje, é importante refletir sobre dois pontos em relação à escola: a equipe de gestão e a gestão do conhecimento em sala de aula. Estas baseadas na alteridade e na reciprocidade, em que as relações entre gestor-professor e professor-aluno sejam mantidas em um plano horizontal, características tão fundamentais para garantir a aprendizagem efetiva. O papel do gestor de uma instituição escolar perpassa diversas tarefas diferenciadas – nas esferas administrativa, pedagógica e de recursos humanos – para garantir efetivamente a aprendizagem de seus alunos, com o desenvolvimento de métodos e projetos a partir das orientações de currículos oficiais, da realidade de seu corpo discente e de democracia. Já na gestão do conhecimento em sala de aula, o destaque é o professor, que desenvolve as propostas do gestor, garantindo a manutenção da filosofia da escola e a aprendizagem significativa do aluno. O professor proporciona um desdobramento das orientações da equipe gestora e é fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem e, para isso, um espírito transformador e empreendedor é fundamental.

A partir do que foi brevemente exposto, dos índices governamentais e da prática pedagógica, surgem algumas indagações: Quais transformações ocorreram significativamente na sala de aula? Qual a importância do gestor? E da gestão do conhecimento? Como garantir a aprendizagem efetiva dos alunos para que os jovens sejam capazes de refletir e transformar a sua própria realidade? Como capacitar, na escola, cidadãos capazes de ler, escrever, compreender e interpretar com qualidade, e consequentemente, garantir seus direitos em sociedade?

Para refletir sobre tais questionamentos, objetivamos, nessa comunicação, discorrer sobre o papel do professor de educação básica pública na gestão do conhecimento em sala de aula, mais especificamente no se refere ao uso das tecnologias no ensino de literatura, visto que o objeto literário proporciona uma mudança no indivíduo, bem como na realidade que o cerca. Para fundamentar essas indagações, nosso referencial teórico perpassará, principalmente, por abordagens sobre gestão (CHIAVENATO, 2004; SOUZA, 2006), gestão do conhecimento e sistemas de informação (DRUCKER, 2001; PALMISANO & ROSIN, 2002),

empreendedorismo (BARON, 2007; CHIAVENATO, 2007; DOLABELA, 2003; DORNELAS, 2008), ensino de literatura (ABREU, 2004; CEREJA, 2005; ZILBERMAN, 2001) e o uso de tecnologias na educação (ALMEIDA, 2000; LEVY, 1995; MORAN, 2001), além de reflexões sobre a prática pedagógica em nossa experiência como docente de Língua Portuguesa no primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual na cidade de Cataguases-MG, levando em consideração, principalmente, os recursos tecnológicos disponíveis na escola e de acordo com a realidade dos discentes.

Metodologia

A metodologia empregada baseou-se na reflexão a partir de pesquisa bibliográfica em textos de teoria e crítica que tratam sobre a gestão do conhecimento com o uso das tecnologias no ensino de literatura já mencionados, bem como em nossa prática pedagógica nas aulas de literatura em uma escola estadual na cidade de Cataguases-MG.

Resultados e Discussão

Paulo Freire defendia a educação como prática de liberdade, ou seja, uma pedagogia em que o oprimido possa se descobrir e se conquistar como sujeito de sua história. Sempre dedicado à questão do educar para a vida, em que os educadores devem preparar seus educandos para serem indivíduos críticos, criativos e ativos na sociedade, já que o sujeito não deve simplesmente estar no mundo, ele tem que estar com o mundo. A proposta de Paulo Freire é antiautoritária, ou seja, propõe um ensino com base no diálogo entre educador e educando, sempre aprendendo em conjunto. Existe a liberdade em que o aluno pode se expressar sem medo, sendo considerado como um agente participativo e transformador da sociedade, que possui suas próprias experiências de vida e que conhece a sua realidade, e não como um mero objeto sem respostas nem saber.

Para conduzir essa aprendizagem significativa estimulada por Paulo Freire, gestor e professor possuem papéis fundamentais baseados no diálogo e na alteridade. De acordo com Souza (2006), “a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico”. Cabe a ele auxiliar, estimular e contribuir no desempenho e aperfeiçoamento de seu corpo docente. Enquanto o professor cumpre a função de gestor do conhecimento, em sala de aula, adotando, por exemplo, um novo perfil capaz de atender às exigências da contemporaneidade. De acordo com Bergeron (1996), “há um reconhecimento crescente de que a informação, como qualquer outro recurso organizacional – financeiro, material e humano – é um recurso que necessita ser gerenciado para ajudar as organizações a melhorar sua produtividade, competitividade e performance geral” (FRADE et al, 2003) e essa característica organizacional deve ser aplicada na instituição escolar para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é necessário, sem dúvidas, o uso das tecnologias para estimular a aprendizagem, compartilhar informações de forma interativa e instigar ao conhecimento efetivo, visto que, hoje, a maioria das escolas estaduais de Minas Gerais já possui tais recursos, disponibilizados pelo Governo. E, para que isso ocorra, é necessária uma mudança de pensamento e postura, além de um aperfeiçoamento constante. A gestão em sala de aula deve ser baseada no diálogo entre aluno e professor, no qual o primeiro tem que respeitar (e nunca tentar impor) a posição do segundo, que está começando a formar sua opinião.

Nesse contexto, surge o perfil do professor-gestor-empreendedor. De acordo com Dornelas (2008), empreendedorismo “é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades. E a perfeita implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso”. Hirisch e Peters (2004) também definiram o termo como “o processo de criar algo novo, com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação e independência econômica e pessoal”. Já Schumpeter: “O empreendedor é aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela

exploração de novos recursos e materiais" (SCHUMPETER, 1949 apud DORNELAS, 2008).

Assim, empreender está diretamente relacionado ao lado social e humano e pode ser praticado nas mais diversas vertentes. No campo educacional, o empreendedorismo pode (e deveria) estar presente em todos os profissionais envolvidos, como também nos próprios alunos, família e comunidade. O papel do professor é fundamental neste processo de educação empreendedora, visto que é ele quem realiza a mediação do conhecimento e apresenta aos seus alunos o prazer pelo ato de aprender, conhecer/buscar o novo e ser responsável pelo seu próprio saber. Quando esse processo promove e incentiva a liberdade, a autonomia e a criatividade, com certeza, ele será prazeroso e significativo. O professor empreendedor elimina a diferença entre o detentor do saber e o depósito de conhecimento, numa relação de parceira entre aluno-professor. Com o entrosamento adequado, o professor é capaz de identificar as potencialidades e fragilidades de cada aluno, transformando e empreendendo os mais diversos modos de aprender, já que "o espírito empreendedor está também presente em todas as pessoas que — mesmo sem fundarem uma empresa ou iniciarem seus próprios negócios — estão preocupadas e focalizadas em assumir riscos e inovar continuamente" (CHIAVENATO, 2007, p. 3). E, cabe ao gestor, que também deve empreender sempre, instigar, em todos os profissionais da instituição, o espírito inovador e criativo.

No que se refere ao ensino da literatura tudo o que foi mencionado é intensificado pois, no contexto globalizado, a leitura literária vem perdendo seu espaço justamente por demandar tempo e concentração. E, assim como Cereja (2005), acreditamos que

> ensino de literatura no ensino médio, a nosso ver, deve estar comprometido, primeiramente, com o desenvolvimento de habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor competente de textos literários. Além disso, como a literatura é, a um só tempo, linguagem, discurso e objeto artístico, ela deve ser tomada tanto em sua dimensão

> comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica.

Com base na real desmotivação dos alunos nessas aulas, observadas no decorrer de nossa prática pedagógica, mudanças de postura e de metodologias são cada vez mais necessárias. Dessa forma é que surge o papel do professor-gestor-empreendedor em busca de novas possibilidades para instigar em seus alunos uma formação literária de qualidade e significativa, que é fundamental para formar cidadãos mais críticos sobre a sua própria realidade, já que, através da literatura, "o leitor é convidado a repensar sua vida" (ABREU, 2004), apenas para citar um exemplo. Como afirma Neto & Franco (2010), sobre a importância de unir arte – no caso a literária – e tecnologia,

> a arte é, por si mesma, um caminho de autoconhecimento e autoconsciência. Ela precisa ser reinventada no ambiente escolar, pois tem sido vivida de maneira vazia e pífia, na maioria das vezes. Agora ela vem associada de modo poderoso aos recursos tecnológicos. A união entre arte e tecnologia não só está estabelecendo novos padrões estéticos como pode nos ajudar a compreender que mundo é este que estamos construindo com as tecnologias de ponta do mundo contemporâneo.

Dentre tantas opções de tecnologias aplicáveis no ensino de literatura, que estamos observando no decorrer dessa pesquisa, a utilização de pequenos vídeos em sala de aula obtém destaque, como já foi constatado em nossa experiência pedagógica, visto que, quando bem planejados e contextualizados, complementam o que está sendo e estudado e instigam a atenção e a participação dos alunos. Como aponta Moran (1995),

> O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele -

> nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.
>
> O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio).

Ao apresentar, por exemplo, a literatura brasileira do século XVI, com recursos visuais e sonoros, os alunos serão capazes de visualizar a contextualização da época: as grandes navegações portuguesas, o descobrimento do Brasil e o Renascimento no mundo. E, a partir daí, os alunos poderão trazer o texto literário para a sua própria realidade, bem como visões sobre a mesma temática a partir de outros autores de diferentes épocas, nas paródias ou adaptações, por exemplo, em uma mediação do conhecimento baseada na alteridade e com muito diálogo, já que “com as novas tecnologias, o diálogo tornar-se-á muito mais freqüente e contínuo, com outra dimensão de espaço e tempo” (MORAN, 2000).

Enfim, essa discussão apresenta inúmeras possibilidades que deverão ser adequadas de acordo com a realidade de cada escola, de cada turma e de cada professor. Para tanto, nessa pesquisa, apresentaremos os recursos das tecnologias da informação mais acessíveis à realidade escolar das escolas públicas de Minas Gerais, pensando em como o professor pode se tornar gestor em sala de aula ao selecionar estratégias e metodologias visando formar leitores literários.

Conclusões

A aprendizagem é uma experiência que provoca uma mudança de comportamento. Ela ocorre através de uma interação social entre quem ensina e quem aprende através de uma troca mútua de saberes. Algumas teorias procuram

entender como e em que situação a aprendizagem ocorre de forma significativa e uma maneira eficaz e prazerosa de proporcioná-la é, sem dúvidas, a criativa. A criatividade é um recurso utilizado pelo ser humano para encontrar uma maneira inovadora dentre as infinitamente possíveis de se fazer ou apreender algo, ou ainda para preencher alguma lacuna existente para esse determinado ser ou até mesmo para a humanidade. Ela pode ocorrer de formas diversas: através de uma novidade, ideia, objetivo, comportamento etc.

Quando o aluno percebe que assimilou o conteúdo e é capaz de transformá-lo, ele perceberá o quanto é significativo aprender e ficará curioso para novas descobertas, chegando ao fim de um processo criativo e iniciando tantos outros, como num ciclo. A escola, em seus diversos níveis, deve promover sempre o caráter criativo da aprendizagem transformando a relação aluno-professor, quebrando paradigmas, transformando metodologias, valorizando as inteligências múltiplas e estimulando a originalidade, a inventabilidade, a curiosidade e a pesquisa. É nesse contexto que surgem as tecnologias aplicadas à educação: é a novidade capaz de instigar o aluno para a busca constante do saber.

Como afirma Dimenstein & Alves (2003), “Assim é a educação: um toque para provocar o outro a fazer soar sua música. Essa é a teoria socrática da educação. Sócrates dizia que todos nós estamos grávidos de beleza, e que a tarefa do educador, como na história da Bela Adormecida, é dar o beijo para despertar uma inteligência adormecida”. E é exatamente isso que precisa ser despertado nos professores, em destaque para os de literatura, pois é evidente que uma boa condução ao gerir a sala de aula com o uso de tecnologias só proporciona aspectos positivos no que se diz respeito à formação de um leitor literário e num cidadão crítico, reflexivo e atuante em sociedade.

Com base no exposto, chega-se a conclusão, até o momento, de que as tecnologias tornam a aula mais atrativa, além de proporcionar diversas fontes e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem e, assim, consequentemente, a aprendizagem ocorre efetiva e significativamente. É preciso despertar sempre a curiosidade, a criatividade e o espírito de pesquisa nos alunos para que assim os futuros participantes da sociedade sejam capazes de refletir criticamente sobre a realidade que os cercam. E, para que isso ocorra, é fundamental levar em conta a

vivência do aluno integrado às tecnologias e o que realmente é importante aprender dentro do contexto em que ele está inserido e para o mercado de trabalho que o espera. Dessa forma, a literatura cumpre seu papel: transformar o indivíduo, como também a realidade que o cerca.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada:* literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. *Informática e formação de professores*. Ministério da Educação Secretaria de Educação à Distância. Brasília-DF: Parma, 2000.

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. São Paulo: Papirus, 2003.

BARON, Robert; SHANE, Scott. *Empreendedorismo:* uma visão do processo. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura:* uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. *Empreendedorismo*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DOLABELA, Fernando. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo*: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DRUCKER, Peter. *Gestão do Conhecimento*: o advento da nova organização. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

HISRICH, Robert; PETERS, Michael. *Empreendedorismo*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRADE, Ana Cristina Morado Nascimento; NASCIMENTO, Denise Morado; TOMAÉL, Maria Inês;

NETO, Rivadávia Correa Drummond de Alvarenga. *Gestão estratégica da informação:* a distribuição da informação e do conhecimento. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 37-64, jul./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo:

Editora 34, 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRNS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas: Papirus, 2001.

MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

NETO, Elydio dos Santos; FRANCO, Edgar Silveira. *Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro.* Revista de Educação do Cogeime – Ano 19 – n. 36 – janeiro/junho 2010.

PALMISANO, Angelo; ROSINI, Marco. *Sistemas de informação e a gestão do conhecimento.* São Paulo: Thompson, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: editora SENAC São Paulo, 2001.

ESTOU NO ENSINO MÉDIO. E AGORA? DESCOBERTAS E DESAFIOS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Elodia Honse Lebourg[54]

Rosa Maria da Exaltação Coutrim[55]

RESUMO

O Ensino Médio, hoje, tem trabalhado com realidades juvenis que se diferenciam por suas condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. Os jovens das camadas populares enfrentam uma série de dificuldades de acesso e de permanência na escola durante esse período. A pesquisa de mestrado em Educação que originou esta comunicação analisou a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no Ensino Médio. Como objeto de estudo enfocou-se um grupo de estudantes de um distrito no interior de Minas Gerais que, após a conclusão do Ensino Fundamental, passou a estudar na sede do município, em Ouro Preto-MG. Buscando-se compreender como perceberam o processo de transição para o Ensino Médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado, esta pesquisa qualitativa privilegiou a realização de entrevistas reflexivas com moças e rapazes que atualmente estudam em diferentes escolas da sede do município. O material produzido a partir dessa interlocução foi analisado por meio da elaboração de perfis de configuração nos quais as informações obtidas sobre cada jovem foram organizadas individualmente, através das categorias de análise: trajetória escolar, sociabilidade entre pares, sociabilidade com professores e constituição dos sujeitos. A pesquisa trouxe

[54] Universidade Federal de Ouro Preto. Autora para correspondência: ehlebourg@yahoo.com.br.
[55] Universidade Federal de Ouro Preto.

contribuições para os estudos sobre juventude e escola, entre elas a constatação de que a transição para o Ensino Médio para jovens do interior brasileiro é um momento complexo, no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem novos desafios e problemas. Trata-se de um momento delicado de transição que merece maior atenção das famílias, das escolas e dos gestores públicos.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Escola. Transição para o Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, existem mais de 50 milhões de jovens, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Coincidindo, muitas vezes, com o início dessa etapa, o ingresso no Ensino Médio é um evento importante para muitos desses sujeitos. Os jovens das camadas populares enfrentam uma série de dificuldades de acesso e de permanência na escola durante esse período, além de, geralmente, ingressarem apresentando distorção idade/série em função de trajetórias escolares que contêm, em muitos casos, mais de uma reprovação (INEP, 2014).

Contribuindo com o debate sobre as juventudes em comunidades do interior do país, esta comunicação é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação que analisou a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no Ensino Médio. O foco da pesquisa foi um grupo de estudantes de um pequeno distrito que, após a conclusão do Ensino Fundamental na escola local, passou a estudar na sede do município para continuar a escolarização básica. O distrito do qual esses jovens se originam possui pouco mais de 1.500 habitantes e traços interioranos e rurais.

Assim, os jovens desse distrito experimentam, geralmente, duas dinâmicas distintas relacionadas à sua formação escolar e que repercutem em outros aspectos de suas vidas. Até o 9º ano do Ensino Fundamental, quase todos estudam na única escola distrital, que possui cerca de 150 alunos matriculados e quinze alunos, no

máximo, por turma. Para cursar o Ensino Médio, por volta dos quinze anos de idade, tais sujeitos deslocam-se para a sede do município, distante cerca de vinte quilômetros do distrito. Esses jovens, então, se distribuem em três instituições públicas: Escola Federal 1, Escola Estadual 1 ou Escola Estadual 2. Trata-se de um momento delicado de transição no qual estes sujeitos são levados a mudar suas rotinas, sua dinâmica de estudos, seu desempenho escolar e seus laços de sociabilidade.

A elaboração de novos estilos de vida em contextos como os vivenciados por estes jovens, que relacionam aspectos culturais globais com elementos da realidade local, torna complexas suas apreensões acerca do processo de escolarização, o que faz com que esses sujeitos e suas experiências mereçam uma análise mais aprofundada. O objetivo geral da pesquisa foi, portanto, compreender como os jovens deste distrito, admitidos em escolas da sede do município, perceberam seus processos de transição para o Ensino Médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado cultural e socialmente.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e buscou compreender como os jovens percebem o processo de transição para o Ensino Médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado. Assim, privilegiou-se a realização de entrevistas reflexivas com jovens que moram em um distrito distante da sede, estudaram na escola municipal local durante o Ensino Fundamental e, atualmente, estudam em diferentes escolas públicas da sede do município.

Foram entrevistados oito jovens que, para a pesquisa, receberam os seguintes nomes fictícios: Paulo, Laís, Poliana, Lara, Maria, Alice, Igor e Joaquim. Esses jovens tinham entre 15 e 20 anos, a maioria pertence a famílias de baixa renda e, durante o Ensino Fundamental, possuíam bom desempenho escolar.

O material produzido a partir das entrevistas foi analisado por meio da elaboração de perfis de configuração e as informações obtidas foram organizadas

individualmente (LAHIRE, 1997), através das categorias de análise: *trajetória escolar*, *sociabilidade entre pares*, *sociabilidade com professores* e *constituição do sujeito*.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o ingresso no Ensino Médio, cada jovem entrevistado passou por um processo de transição particular e desenvolveu uma relação específica com sua escola com a cidade e com as novas experiências vividas. Acostumados a viver em um local pequeno e tranquilo, no qual, conforme mencionaram, “todo mundo conhece todo mundo”, o novo período inaugurou uma fase de transformações e conflitos que repercutiram nos seus desempenhos escolares, nos seus laços de sociabilidade e na modificação de suas personalidades. Dessa forma, antigas práticas foram deixadas de lado, como se quisessem modificar sua personalidade diante de um novo contexto de maior liberdade. Apesar disso, sentiram-se despreparados perante tantas transformações e passaram a ter de enfrentar novos desafios, medos e inseguranças, nem sempre bem solucionados.

Para esses jovens, a opção pela nova escola e, no caso de alguns, pelo curso técnico, apresentou-se carregada de insegurança quanto à decisão sobre seu futuro e ao sentido imediato do investimento escolar. Ainda assim, é importante considerar que esse esforço dos jovens para permanecer na escola tem sido considerado prioritariamente como uma medida para aumentar as chances de acesso ao mercado de trabalho através da diplomação (DAYRELL, 2012; ZAGO, 2012).

Visando desenvolver estratégias que buscassem sucesso escolar e futuro sucesso profissional, alguns pais, como os de Lara e Alice, escolheram as escolas de maior prestígio e reconhecimento educacional para os filhos passarem a frequentar. Uns se dirigiram para instituições nas quais já possuíam amigos, outros optaram por estudar em escolas com ensino de qualidade. A respeito de sua decisão e do impacto que a aprovação trouxe para sua vida acadêmica, Laís, que ingressou no curso técnico em Metalurgia oferecido pela Escola Federal 1, afirmou:

> Não tive muita escolha, porque todo mundo da minha sala foi para esse curso mesmo. Entrei lá sem saber que curso estava fazendo. Comecei a aprender que curso era quando comecei a estudar lá mesmo (Laís, 16 anos, 2º ano).

Nas novas escolas, os jovens encontraram uma série de dificuldades de adaptação. O ensino em tempo integral na Escola Federal 1, a alteração dos horários para acordar e para se alimentar, a necessidade de sempre portar dinheiro, estar longe de casa e da família e se relacionar com pessoas desconhecidas parecem ter sido fatores que provocaram angústia e medo após o ingresso no Ensino Médio. Os comentários acerca dos primeiros dias de aula na sede foram diversificados, e envolveram relatos de insegurança, medo, euforia e encantamento. Poliana, por exemplo, contou que os primeiros momentos na Escola Estadual 1 causaram-lhe horror:

> Fiquei meio horrorizada! Falei assim: “Nossa, como era bom estudar no distrito”. Achei muito estranho mesmo (Poliana, 20 anos, 3º ano).

Outros jovens, por sua vez, comentaram que ficaram encantados com a novidade, conforme mencionou Alice:

> Eu gosto de mudança, eu até achei legal. Tipo assim, todo adolescente gosta de experimentar de tudo. Eu quero saber como é (Alice, 17 anos, 3º ano).

Para os jovens entrevistados, a experiência de transição para o Ensino Médio parece ter sido bastante complexa, e uma resposta comum a todos eles foi sobre o

quanto suas rotinas se alteraram após o início do Ensino Médio. Os entrevistados relataram que passaram a acordar mais cedo, ainda de madrugada, e ficaram mais tempo fora de casa e do distrito. Disseram que, por essa razão, sentem-se “mais cansados e menos animados” para estudar.

As escolas públicas brasileiras têm se caracterizado, de acordo com Carrano (2008), como espaços precários e improvisados. Isso pode ser percebido no relato dos jovens que se matricularam em escolas estaduais e que sentiram o impacto da mudança do espaço físico, menos conservado e, em muitos casos, vandalizado pelos alunos. Dessa forma, muitos deles estabeleceram comparações com a escola do distrito ao descreverem a estrutura física das instituições nas quais passaram a estudar. Retomando o discurso nostálgico, parece que frequentar escolas tão pouco acolhedoras e confortáveis agravou o impacto negativo inicial das mudanças escolares.

A escola, mais que a cidade, tem representado o “novo” na vida desses jovens e é nela que suas novas relações sociais têm se estabelecido. Para alguns sujeitos da pesquisa, como Paulo, Laís e Maria, as escolas de Ensino Médio são o único espaço frequentado na sede do município. Alice, Igor e Joaquim vão a outros lugares, mas suas escolas continuam sendo o principal espaço da sede no qual permanecem. Seus novos colegas de turma passaram a formar importante porção do atual grupo de pares. As principais influências socioculturais com as quais começaram a ter contato estão dentro das instituições escolares.

O rendimento escolar dos jovens também sofreu transformações após o início do Ensino Médio. Ao contrário do que acontecia na escola do distrito, a maioria dos jovens começou a enfrentar problemas com notas abaixo da média. Atualmente, dos seis entrevistados que já estavam estudando há mais de um ano letivo no Ensino Médio, somente dois não sofreram nenhuma reprovação. Dois deles já foram reprovados, um no 1º ano e outro no 2º, e outros dois abandonaram os estudos pouco depois da metade do 1º ano e precisaram repeti-lo no ano seguinte.

De acordo com Dayrell (1996), na escola, o comportamento dos alunos relaciona-se diretamente à sua cultura, às suas experiências anteriores e às suas expectativas com relação ao ambiente. No caso dos jovens entrevistados, sua

cultura e experiências anteriores referem-se à época na qual estudavam na escola do distrito onde eles e os demais colegas apresentavam um comportamento calmo e disciplinado. No Ensino Médio, esses sujeitos parecem não ter alterado significativamente a forma como se comportavam com relação ao Ensino Fundamental, ainda que passem a conviver com salas de aula com mais de quarenta alunos. De acordo com seus relatos, continuam sendo disciplinados, apenas conversando e “fazendo bagunça” ocasionalmente.

Percebe-se, na fala da maioria dos jovens entrevistados, que, para eles, estudar na sede traz mais perdas do que ganhos. Diante da hipótese de cursarem o Ensino Médio no distrito caso a escola local oferecesse essa etapa da Educação Básica, somente Poliana e Joaquim responderam que prefeririam ter ido estudar na sede. Para os dois, as novas oportunidades de experimentar a vida e a juventude compensariam as dificuldades pelas quais passaram nos novos ambientes escolares e na cidade. Paulo, Laís, Lara, Maria, Alice e Igor disseram que prefeririam continuar estudando no distrito, na companhia dos amigos com os quais se formaram no 9º ano.

As dificuldades vivenciadas também passam pela relação com os professores, mais numerosos e com tratamento impessoal. Todos os jovens observaram que sua relação com os docentes do Ensino Médio tem sido completamente diferente daquela que tinham na escola distrital. Ainda que a sala de aula seja um espaço potencial de encontro, de debate de ideias e de confronto de valores e visões de mundo que se refletirá no processo de formação dos alunos (DAYRELL, 1996), os relatos dos entrevistados a respeito de seus professores parecem indicar que tal dinâmica não tem ocorrido de forma eficaz nessa nova etapa de estudos, uma vez que, segundo eles, os docentes só têm se focado – quando o fazem – na transmissão dos conteúdos das disciplinas que ministram. As mudanças na relação com os professores também parecem ter deixado muitos entrevistados ainda mais saudosistas quanto ao período no qual ainda estudavam na escola do distrito. Atualmente, trata-se de uma relação mais distante, na qual a maioria dos professores não se aproxima dos jovens.

Mesmo assim, a escola continuou sendo percebida, pelos sujeitos da pesquisa, como um espaço privilegiado de socialização. A maioria dos jovens

mencionou que o contato com os novos amigos melhorou sua rotina escolar, o que amenizou o estranhamento acarretado pelas mudanças da passagem para o Ensino Médio. Os entrevistados falaram de experiências colaborativas e da constituição de práticas solidárias entre eles e os novos colegas, mesmo entre aqueles que mudaram de escola várias vezes durante o Ensino Médio, como Alice e Paulo.

Para muitos desses jovens, o final do Ensino Médio provavelmente se configurará como a última etapa de suas vidas na qual serão estudantes. Tampouco há segurança sobre a possibilidade de seguirem uma profissão. Muitos já sabem que desejam permanecer no distrito e, provavelmente, continuarão trabalhando informalmente no local que escolheram viver.

4 CONCLUSÕES

As narrativas dos jovens participantes desta pesquisa foram marcadas por dois momentos distintos. Até a conclusão do Ensino Fundamental no distrito, estudaram em uma escola pequena, com poucos alunos por turma e contando com professores colaborativos e disponíveis. Conviviam diariamente com os colegas de escola e transitavam livremente pelo distrito. O contato com suas famílias era frequente e próximo.

Após a conclusão desta etapa dos estudos, os jovens passaram a estudar em escolas da sede do município. Não foi possível perceber completamente o grau de influência de tais mudanças em seus cotidianos, mas não se pode negar que houve interferência no desempenho escolar. Algumas trajetórias escolares foram marcadas por crises provenientes de reprovações, de desistências e de mudanças de escola. Muitos jovens sentem que não têm investido como deveriam em sua vivência escolar porque têm estudado menos e prestado pouca atenção às aulas. A falta de sentido para o Ensino Médio no presente foi agravada pelas mudanças nas relações com os professores e pelo convívio com colegas violentos e usuários de drogas no interior das instituições escolares.

Certamente, esses jovens amadureceram com a transição para o Ensino Médio, mas o saudosismo manifestado, associado à infância no distrito, à escola, aos professores, aos colegas e amigos da época em que ainda cursavam o Ensino Fundamental, mostra as dificuldades enfrentadas pelos jovens neste processo. Esses jovens viveram experiências positivas nesse período, como a oportunidade de fazerem novas amizades, os namoros, a possibilidade de fazerem aulas de dança e teatro, por exemplo. Apesar disso, a impessoalidade das relações, a reorganização da rotina e o cansaço foram pontos negativos que, para muitos, não superaram os atrativos da novidade, da descoberta e da urgência de viver.

Esta pesquisa trouxe importantes contribuições para os estudos sobre juventude, entre elas a constatação de que a transição para o Ensino Médio, especialmente para jovens do interior brasileiro, é um momento complexo no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem novos desafios e problemas. Deste jovem é exigido que saiba se situar em um novo espaço, lidar com estímulos e realidades até então desconhecidos, fazer novas amizades e se relacionar de forma diferente com seus pares e seus professores. É um momento delicado de transição que merece, portanto, maior atenção por parte das famílias, das escolas e dos gestores públicos.

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 182-211.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: _____ *et al.* (orgs.). *Família, escola e juventude:* olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 298-321.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese dos indicadores nacionais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar da Educação Básica (2013)*: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares:* as razões do improvável. São Paulo: Edições Ática, 1997.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez *et al.* (orgs.). *Família, escola e juventude:* olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 132-150.

GESTÃO GERENCIAL OU GESTÃO DEMOCRÁTICA: O QUE VEM SENDO APLICADO NA GESTÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.

João Leandro Cássio de Oliveira[56]

Resumo

A lei nº 11.892 de 2008 em seu artigo sexto definiu os Institutos Federais de Ensino Técnico e Tecnológico, como Instituição de Ensino com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e

[56]Professor efetivo no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); e-mail: jlc.oliveira@yahoo.com.br

promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Sendo os IF's entidades com menos de uma década de existência, este trabalho se justifica ao fazer o seguinte questionamento: A partir da ótica da Gestão Democrática e Gestão Gerencial, como se dá o funcionamento e efetivação da gestão dos Institutos Federais no Brasil? O trabalho tem por objetivo descrever e analisar o modelo de gestão praticado no Instituto Federal. Pretendendo especificamente, analisar se a gestão dos IF's são centralizadas ou democráticas e se há participação da sociedade na gestão de tais entidades. A metodologia foi realizada a partir de levantamento documental e bibliográfico. Podemos concluir que apesar da gestão centralizada em reitores e diretores gerais, o Instituto Federal está caminhando cada vez mais para a prática de uma gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Institutos Federais.

9 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Ensino Técnico e Tecnológico, são entidades que tiveram relevante crescimento nos últimos anos. De acordo com o MEC (2015) o Brasil possui 562 campi, sendo 512 municípios atendidos pelos Institutos Federais em todas as regiões do país.

Os Institutos Federais foram criados com uma estrutura política-pedagógica altamente inovadora, pois o modelo institucional é balizado na forma conceitual de *multicampi* e *pluricurricular*, voltado para educação profissional, técnica e tecnológica, sendo esse um modelo de instituição inédita no país.

Sendo estas entidades de ensino relativamente novas dentro do contexto nacional, com modelo institucional diferente das outras entidades de ensino no Brasil, o presente trabalho traz a seguinte problematização: A partir da ótica da Gestão Democrática e Gestão Gerencial, como se dá o funcionamento e efetivação da gestão dos Institutos Federais no Brasil?

Este trabalho tem por objetivo de descrever e analisar o modelo de gestão praticado no Instituto Federal. Pretendendo especificamente:

- Analisar se a gestão dos IF's são centralizadas ou democráticas;
- Se há participação da sociedade na gestão de tais entidades.

9.1 SISTEMAS DE GESTÃO EDUCACIONAL.

1.1 Contextualização histórica.

Para entender as políticas públicas de gestão da educação, é necessário inicialmente a compreensão histórica das relações sociais com o papel do estado na estruturação dessas políticas. A partir do fim da segunda guerra mundial, o mundo via as políticas de bem-estar social sendo praticadas. Segundo PERRY (1996) o estado de bem-estar social era caracterizado por políticas voltadas para o investimento público, notadamente pela garantia do pleno emprego. De acordo com PERRY (1996), este estado de bem-estar social entrou em crise, e com o objetivo de combater essa crise, pensadores liderados por Friedrich Hayek, criaram o pensamento neoliberal que era baseado no oposto das políticas (keynesianas) vigentes naquele período.

Para PERRY (1996) o neoliberalismo poderia ser entendido como estado mínimo para com as políticas sociais e forte nos compromissos com os interesses do capital. Para PERONI (2003) na visão neoliberal o Estado assume características restritivas, com funções coercitivas, diminuindo a participação e a autonomia dos sujeitos, canalizando todas as ações para a manutenção e o fortalecimento dos processos que atendam às necessidades do mercado. O modelo neoliberal acreditava que a crise no estado (pós bem-estar social) aconteceu devido à forma de organização estatal. Para a superação de tal crise era salutar uma reestruturação do desenvolvimento econômico baseado na reforma do Estado. Nesta reestruturação, o Estado passa a ser o gerenciador e não o responsável pelas políticas sociais.

Segundo Cabral Neto (2009) na década de 1990 o modelo de gestão na escola estava articulado ao papel de redefinição do estado brasileiro, através da reorganização do aparelho de Estado sustentado pelas condições do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado em 1995. A educação foi marcada pela

descentralização, isso quer dizer que o Estado passava a responsabilidade financeira, de execução e de oferta para o setor privado e para sociedade civil, contudo, o Estado continuava a controlá-la, tal controle era feito por meio das definições de metas e diretrizes, as quais eram acompanhadas através de avaliação, assim o Estado cobrava resultados e conferia o cumprimento de diretrizes e metas.

1.2 Gestão Gerencial e Gestão Democrática na educação

Segundo LUCK (2006) a Gestão pode ser entendida pela participação das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seus trabalhos. Assim, o processo pedagógico é fortalecido de forma democrática, aos quais trazem efetivas contribuições aos resultados educacionais com mais efetividade.

Para LIMA (2001) citado em LIMA, PRADO e SHIMAMOTO (2011, p. 7):

> "A denominada **gestão gerencial** privilegia a participação funcional onde os sujeitos "colaboram" e suas opiniões são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta".

Para CABRAL NETO (2011) o modelo gerencial vê as unidades de ensino como empresas, o diretor passa a ser gestor, ele é quem deve cuidar e gerir a escola como um todo, ou seja, tem de administrar as finanças, materiais, recursos humanos e cumprir obrigações demandadas pelo governo. Alguns podem analisar tal situação como uma conquista de autonomia escolar, mas está "autonomia" é cobrada através da eficiência em relação ao alcance de metas e principalmente na prestação de contas da escola.

A Gestão Democrática é o contraponto da Gestão Gerencial, assim LIMA, PRADO e SHIMAMOTO (2011, p. 7) definem Gestão Democrática, como:

> “Uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos”.

Para os mesmos autores a gestão democrática, se constitui: “na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade na qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições. Enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade”.

9.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institucionalizou oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vinculação junto ao Ministério da Educação sendo composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais e por 24 Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais. Otranto (2010) apresenta que através da lei 11.892/2008 os Institutos Federais devem ser considerados instituições de ensinos que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais de ensino.

Assim a lei nº 11.892/08 em seu artigo 6º definiu os IFETs, como uma Instituição de Ensino com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

10 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para estruturação metodológica foi realizado um levantamento documental e bibliográfico sobre o tema. Pizzani (2012) entende que o levantamento bibliográfico ou documental é a revisão das principais teorias que dão significado ao trabalho científico, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

11 RESULTADOS

A lei nº. 11.892/08, nos artigos 9º e 11º mostram a estrutura de gestão da seguinte forma: “cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” e que “os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) reitor e 5 (cinco) pró-reitores”.

Os Institutos Federais são normatizados pelo Regimento Geral (RG). O RG é o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento comuns aos vários órgãos, unidades e serviços integrantes da estrutura organizacional do Instituto Federal nos planos administrativo, acadêmico e disciplinar, complementando as disposições estatutárias.

A reitoria tem funções mais estratégicas, como definição das formas e políticas públicas adotadas, controle e principalmente supervisão. Para o êxito de tais funções existem no IF’s as pró-reitorias: Administração, Desenvolvimento Institucional, Ensino, Extensão e Pesquisa, pós-graduação e inovação. Cada uma das pró-reitorias contam com um diretor executivo, além de toda uma equipe de profissionais.

Na estrutura organizacional e deliberativa, existe o Conselho Superior, órgão máximo dentro de um Instituto Federal, de caráter consultivo e deliberativo.

Presidido pelo reitor, conta com representantes docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos, representantes da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos diretores-gerais de *campi*. O Conselho Superior é um órgão colegiado que tem por finalidade analisar e regular as diretrizes de atuação de um Instituto Federal, no âmbito acadêmico e administrativo, tendo como finalidade o processo educativo de excelência.

Outo órgão importante é o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, é órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria que é constituído pelo Reitor, como presidente, pelos Pró-Reitores e pelos Diretores-Gerais dos campi. Tem a função de apreciar a distribuição interna de recursos, apreciar propostas de criação e de extinção de cursos, recomendar as propostas e as normas para celebração de acordos, convênios e contratos, bem como para a elaboração de cartas de intenção ou de documentos equivalentes, propor ao Conselho Superior a criação e a alteração de funções, bem como de órgãos administrativos da estrutura organizacional.

Os *campi* são as unidades que fato são a razão da existência dos IF's, são os campi os responsáveis pelo alcance dos objetivos fundamentais, como por exemplo, o ensino e aprendizado. Como o país é muito diversificado, a realidade cada Campus tem uma realidade, assim respeitando tais diferenças, apresentaremos a estrutura de gestão mais comuns aos campi.

Um campus tem a seguinte distribuição em sua gestão: Direção Geral, composta por um Professor eleito, Diretor de Administração e Planejamento e Diretor de Ensino, ambos nomeados pelo Diretor Geral, além de Coordenadores de Pesquisa, Administração e Extensão. A estas funções existem as unidades que operacionalizam e apoiam a gestão como: Coordenação de Recursos Humanos, Coordenação Pedagógica, Tesouraria e Contabilidade, Compras e Licitações e Almoxarifado.

Existe também o Conselho Gestor do Campus. O Conselho Gestor é um órgão consultivo e deliberativo e de assessoramento à Direção-Geral, naquelas matérias de interesse exclusivo da Unidade de Ensino e integrante da estrutura administrativa básica do Campus, tem por finalidade colaborar para o

aperfeiçoamento dos processos educativo, administrativo e orçamentário-financeiro e de zelar pela correta execução das políticas de gestão no Campus. E ainda existem as Comissões Permanentes para as seguintes áreas: Pessoal Docente, Técnicos Administrativos e Avaliação.

Conclusão

Neste estudo foi possível entender a diferença entre Gestão Democrática e Gestão Gerencial, e a maneira como estas formas de organizacionais podem ser aplicadas em entidades de ensino, o caso do Instituto Federal.

Foi verificado que esta Instituição tem características das duas modalidades citadas. Na Gestão Gerencial os IF's se mostram ainda com uma estrutura hierárquica centralizada na figura do Reitor (enquanto gestor universal) e por consequência na figura do Diretor Geral (representante máximo de cada Campus).

Já em relação à Gestão Democrática, podemos perceber que os IF's estão caminhando para que o sistema de gestão seja cada vez mais democráticos e participativos, pois em se tratando da administração geral, as Reitorias, existem o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes, órgãos que apoiam a tomada de decisão e práticas de operacionalização da Gestão. Em relação as unidades de ensino, os campi, existe o Conselho Gestor, órgão que avalia e delibera questões estratégicas com a participação das categorias (Docentes, Discentes, Servidores Técnicos) do Campus e principalmente coma participação da sociedade civil.

Devido a limitação e os objetivos da pesquisa, não avaliamos a eficiência e eficácia dos Conselhos, tanto nas Reitorias como nos Campi, o que poderá ser pesquisado em outro trabalho posteriormente.

Portanto, diante dos resultados da pesquisa, concluímos que trabalho nos mostrou que os Institutos Federais são entidades ainda muito recente, com apenas oito anos de existência, que apesar de centralização da gestão, objetiva e caminha para que esta gestão seja cada vez mais democrática.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANTONIO BOSCO DE LIMA; JEOVANDIR CAMPOS DO PRADO; SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada - novos nomes velhos rumos. Biblioteca Anpae – Série Cadernos: n. 11 – 2011 – ISSN 1677-3862. São Paulo, 2011.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**,** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em 28 jul. 2015.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional e Tecnológica. Disponível na Internet. http://portal.mec.gov.br/setec. Acesso em 02/09/2015.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Federal - Concepção e Diretrizes. Brasília, 2008.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. . In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livros, 2009.

IBGE – Censo 2010. Disponível em:

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=31>. Acesso em: 15 jun. 2015.

IFNMG. Reitoria. http://participe.ifnmg.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Minuta-Regulamento-Conselho-Gestor.pdf.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**.** Censo Escolar - levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 15 maio 2014.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do estado. In:_____. Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS**.** Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan./jun. 2010, p. 89-110.

DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA E A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Sílvia Nahas Ribeiro [1] **Universidade Federal de Ouro Preto – Programa de Pós-graduação em Educação – silvianahas04@hotmail.com**

RESUMO:

Este artigo apresenta reflexões sobre a direta relação entre as desigualdades sociais na escola e as políticas públicas de ações afirmativas. Conceitos engendrados que buscam desmistificar os princípios da meritocracia e ressaltar a importância deste valioso instrumento de inclusão social. Neste contexto, tratar-se-á de maneira empírica da política de ações afirmativas da Universidade Federal de Ouro Preto que se reafirma como estratégia de democratização do Ensino Superior Brasileiro, conforme preconizado pela Lei 12.711/2012.

PALAVRAS-CHAVE: **Desigualdades sociais, escola, ações afirmativas.**

1. INTRODUÇÃO

O sociólogo e educador francês, Pierre Félix Bourdieu, em sua vasta e arrebatadora produção literária no campo da Sociologia da Educação mostra o quão deturpada é a visão de escola enquanto instituição democrática que busca sanar todas as distorções econômicas e sociais da contemporaneidade.

Não obstante, Bourdieu (2005a, 2005b, 2005c, 2007) traz à tona conceitos e parâmetros que nos alertam para a falsa "neutralidade" da função da escola, na qual os indivíduos partiriam do mesmo patamar e com supostas iguais oportunidades de escolarização. Para Nogueira e Nogueira (2004), o novo modelo de interpretação da escola e da educação oferecido por Bourdieu, a princípio, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia.

A falsa proposta de que a escola seria a solução para os mais diversos problemas econômicos dos cidadãos acabou por frustrar os inúmeros incautos que pretendiam ascender social e economicamente pelo simples processo da escolarização. Ainda segundo a teoria Bourdieusiana, a educação passa de agente transformador e democratizador das sociedades a um dos principais agentes legitimadores de privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Simplório seria supor que os indivíduos viessem para as escolas despidos de sua bagagem social e cultural, ou ainda que os dons biológicos intelectuais seriam unicamente fator decisório para o seu desempenho escolar. A origem social do aluno seria fator relevante e decisivo para a longevidade da trajetória escolar deste, fato que está relacionado às aquisições constituídas pelo estudante em seu ambiente familiar e social.

Notadamente, negros, pardos, indígenas, deficientes físicos, egressos de escolas públicas e economicamente desfavorecidos ainda representam uma pequena fatia a ocupar as seletas cadeiras da graduação das universidades federais.

Segundo informações, na população de faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% dos brasileiros brancos frequentavam as universidades brasileiras e, entre a população parda e preta, os índices são muito menores: 13,4% e 12,8%, respectivamente. Diante desse quadro, e após diversas manifestações e movimentos por parte de associações representativas destes grupos, algumas ações vêm sendo implementadas para correção desta histórica distorção (CENSO, 2010). Ainda que por força de lei, já é possível perceber alterações neste injusto quadro de segregação racial e social.

A despeito dessa abordagem, os defensores da chamada "meritocracia" insistem em afirmar que se um indivíduo possui condições econômicas menos favoráveis que outro, o simples fato de se dedicarem e se esforçarem suficientemente supriria esta falta de equiparação tanto no meio escolar quanto no mercado de trabalho.

Em que pese a aprovação de alguns grupos sociais em processos seletivos, revela-se o caráter pretensamente democrático em que a única justificativa seria o mérito, como reforça Bourdieu (2005a, 2005b, 2005c, 2007).

O presente artigo pretende ressaltar as reflexões acerca das desigualdades sociais na escola apontadas pela Sociologia da Educação nas últimas décadas, em paralelo com o discurso de implementação de políticas de ações afirmativas. Desta maneira, as políticas de ações afirmativas surgiriam também no sentido de oferecer condições de acesso e permanência à

escolarização àqueles que de outra maneira não alcançariam os degraus desta concorrida escalada intelectual.

2. Metodologia

A metodologia empregada neste artigo é a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é realizada por meio de uma revisão abrangente, buscando os principais trabalhos disponíveis de modo a fornecer dados atualizados e com relevância para o tema considerado (MARCONI; LAKATOS, 2006).

De acordo com Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa bibliográfica compreende oito diferentes fases, sendo estas: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e redação.

A pesquisa foi realizada consultando a literatura específica em livros, relatórios e artigos.

Para melhor elucidar as definições em questão, tomar-se-á como exemplo o caso da Universidade Federal de Ouro Preto, cujo cenário possibilita visualizar de forma concreta de que maneira as políticas brasileiras de ações afirmativas vêm alterando a distribuição de vagas que, paulatinamente, vêm se tornando mais democráticas.

Considerando que desde o ano de 2008 a Universidade Federal de Ouro Preto já assegura 30% de todas as suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas, a novidade apresentada no ano de 2012 foi a inclusão do relevante critério de raça e etnia já para o processo seletivo do ano de 2013, devendo, até 30 de agosto de 2016, atingir o percentual de 50%.

No Brasil, a principal legislação que trata especificamente de ações afirmativas acontece com a promulgação do decreto 10.711/2012 (Lei de Cotas) assinado em 29 de agosto de 2012 pela então presidente Dilma Roussef.

Após extensa discussão no Congresso Nacional foi aprovado o decreto que estabelece a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). O restante das vagas, 50%, serão destinadas à ampla concorrência. O decreto ainda assegura que o total de vagas reservadas para as cotas será subdividido da seguinte forma: metade para estudantes de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e metade para estudantes de escola pública com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. A despeito destas duas subdivisões ainda teremos um percentual mínimo correspondente à da soma de pretos, pardos e indígenas, baseado no último censo demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A aplicação da nova lei dar-se-á progressivamente nos próximos quatros anos. Segundo a lei, 12,5% das vagas de cada curso e turno já deverão ser reservadas aos cotistas nos processos seletivos para ingressantes em 2013. O esquema da Figura 1 detalha a distribuição de reserva de vagas conforme instituído pela Lei 12.711 de 2012.

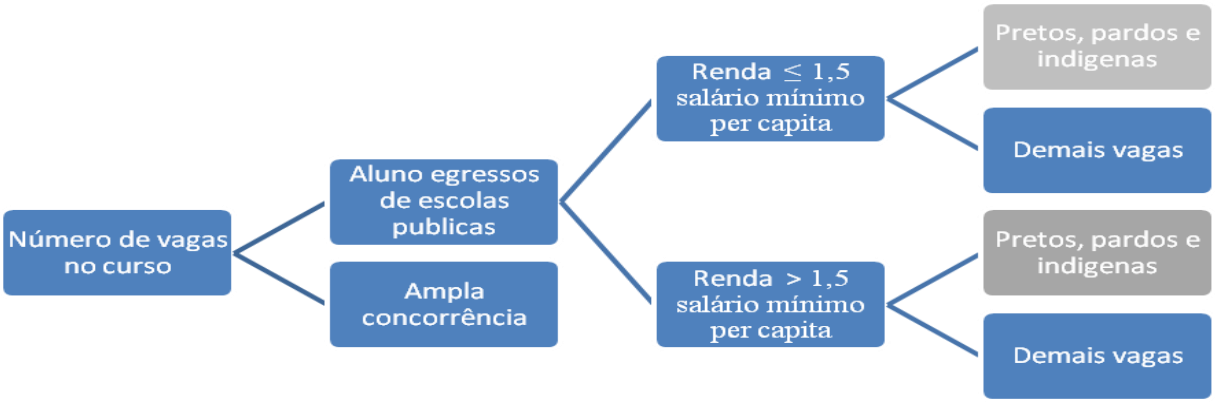


Figura 1 – Distribuição de reservas de vagas conforme Lei 12.711/2012. Fonte: Baseado na Lei 12.711/2012

É importante ressaltar que desde o ano de 2011, a Universidade Federal de Ouro Preto utiliza-se do SISU (Sistema de Seleção Unificada) como único

critério de avaliação para o ingresso na Instituição, cabendo, portanto, ao candidato à vaga no ato da inscrição autodeclarar-se negro, pardo ou indígena. Uma vez efetuada a opção pela modalidade de concorrência o candidato concorrerá apenas com os candidatos que também efetuaram essa opção, classificados a partir daí pela nota obtida no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Lembrando ainda que, cabe ao candidato a responsabilidade pela informação e, em caso de aprovação, a assinatura de termo de compromisso reafirmando a condição de negro/pardo ou indígena (autodeclaração).

Após 120 anos de abolição da escravatura pouco ou nada foi feito em prol daqueles que sofreram e que continuam sofrendo com a discriminação racial, encobertos de um racismo velado que se utiliza do sistema educacional para reproduzir a estratificação social nos diversos setores da sociedade (JACCOUD, 2008).

Como reivindicação antiga do movimento negro e como bem definiram Gomes (2003) e Reis (2007), a busca pelas ações afirmativas são medidas importantes para compensar um passado de intensiva discriminação. Segundo Fonseca (2002), o processo de formação dos escravos se evidencia particularmente através da educação, reunindo em seu interior as mais diversas formas de subalternização.

Através de análise documental, observa-se a partir das Resoluções CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto) que o quadro de reserva de vagas vem crescendo linearmente conforme instituído na legislação nacional.

Inicialmente, no ano de 2008, a Universidade Federal de Ouro Preto, após a realização de diversas audiências públicas em nível municipal, após extenso debate com a comunidade local e verificando a necessidade de regularizar sua política afirmativa de vagas para os cursos de graduação, resolve assegurar particularmente a entrada de 30% do total de vagas de cada curso para ocupação por candidatos classificados egressos de Escolas Públicas (Resolução CEPE Nº 3.270). No entanto, na redação da referida resolução não coube o estabelecimento de reserva de vagas para o critério de

raça/etnia devido ao fato de não se chegar a nenhum consenso sobre o tema, ainda muito recente em muitas universidades do país. As recomendações foram que as Unidades Acadêmicas, entidades da UFOP e da Sociedade aprofundassem um pouco mais o debate para que fosse mais bem discutida a questão sobre o recorte racial e social. À resolução CEPE nº 3.270 coube a aplicação de dois anos, sendo prorrogada através da Resolução CEPE 4.182 de 2010 que recomendou a aplicação da política por igual período.

Em novembro de 2012, após a promulgação da Lei Federal 12.711, a UFOP ajusta sua política de reserva de vagas em 12,5% das vagas de cada curso e turno, conforme as especificações da Lei, e agora então, respeitando o recorte raça/etnia/social nos processos seletivos para ingressantes em 2013.

No ano de 2014, através da Resolução CEPE 5.011, a Universidade Federal de Ouro Preto adéqua sua política de ação afirmativa para a reserva de 30% das vagas conforme as especificações da Lei 12.711.

> **Assim, progressivamente, em dezembro de 2014, teve-se a ampliação do quadro de reserva de vagas para 37,5%, apesar das expectativas de que se chegassem aos 50% conforme o prazo limite para a implementação fixado de lei 12.711. Até o ano de 2016 a Universidade Federal de Ouro Preto deverá obrigatoriamente instituir a reserva de 50% do seu total de vagas para os participantes de política de ação afirmativa.**

A Universidade Federal de Ouro Preto, bem como outras instituições federais do país, através de sua Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) proporciona aos alunos matriculados a possibilidade de participar de inúmeros programas assistenciais que vêm colaborando para a permanência desses estudantes na instituição. São estes: Moradia Estudantil, Bolsa Permanência, Auxílio Transporte e Bolsa Alimentação. A universidade estipula que para concorrer aos referidos subsídios o estudante deverá obrigatoriamente obedecer aos critérios e procedimentos constantes na realização da avaliação socioeconômica. Através destas medidas é possível

observar que o estudante cotista, quando preenche os pré-requisitados de participação, terá menores possibilidades de abandonar o curso escolhido ou ainda ser compelido a ingressar no mercado de trabalho.

3. Conclusões

O presente documento tem como objetivo maior ratificar o impacto positivo que as políticas de ações afirmativas vêm trazendo à realidade educacional brasileira.

Tomando como referência o objeto de observação, há que se convir que perfil do estudante da Universidade Federal de Ouro Preto vem, enfim, se modificando. A política de cotas vem se mostrando alternativa eficiente para corrigir essa distorção secular excludente estabelecida. No entanto, algumas interrogações ainda persistem, tais como: facilitar o acesso e não subsidiar a permanência deste perfil de aluno não estaria apenas reafirmando a segregação que se pretende combater? E, se ao final de dez anos de aplicação da referida Lei ainda não se consiga afirmar que as estratificações escolares e sociais se redemocratizaram? A qualidade educacional das instituições participantes de políticas de cotas sofreria algum tipo de variação negativa? Ou ainda, positiva?

As cotas raciais e sociais nas Universidades ainda dividem opiniões. Mas não se trata neste momento de colocar-se contra ou a favor de tal medida e sim reconhecê-la como forma capaz de democratizar o acesso à universidade pública.

Tem-se ainda diversas correntes que apregoam que as ações afirmativas seriam medidas paliativas para desviar a atenção da negligência governamental para com educação básica e ainda medida de manobra para controlar os mais animosos em busca de valorização de seus direitos sociais. Há que se enfatizar que uma estratégia não anularia a outra. Os investimentos em educação devem ser cruciais na busca pela democratização da educação, no entanto, pelo seu caráter moroso de implementação despenderá tempo e

planejamento estratégico, estas mudanças seriam visíveis em um prazo de aproximadamente de duas décadas.

Fazem-se mister mudanças mais imediatas e que produzam efeitos de curto prazo. Mudanças emergenciais nas quais as políticas de ação afirmativa têm respondido positivamente às expectativas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a. p. 71-79.**

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 39-64.**

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005c. p. 243-256.**

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.**

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.**

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, 2002, p. 15-36.**

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.**

COMUNICAÇÃO: SUA INFLUÊNCIA NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ELABORAÇÃO E NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) ESCOLAR

Valéria Duarte Malta-FUMEC/MG[1];

vdmzip@yahoo.com.br

Aparecida Dias de Oliveira Torres-UFOP/MG[2]

apdot02@yahoo.com.br

Resumo:

Esta pesquisa, de natureza bibliográfica e quantitativa, tem como objetivo central de verificar se a comunicação do gestor escolar influencia na participação da comunidade nos eventos promovidos pela escola. O segundo objetivo é identificar se as pessoas da comunidade escolar tem conhecimento do PPP da escola e por último identificar como é a participação da comunidade na escola A escola pesquisada é localizada no município de Santa Maria de Itabira, no estado de Minas Gerais. Por meio de questionários direcionados e uma entrevista semiestruturada aos alunos do ensino médio, pais, professores, secretários e demais servidores da escola, foi possível coletar dados que confirmem a influência da comunicação dos gestores na participação da comunidade, a baixa participação em reuniões, além de perceber que muitos não sabem o que é O PPP e suas funções. Percebe-se a necessidade de provocar uma reflexão entre os envolvidos com a instituição escolar sobre a importância da comunicação eficaz e da gestão participativa.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Projeto Político-Pedagógico. Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

A escola é vista como uma das principais fontes de formação do indivíduo, e é por meio dela que o desejo de formar seres intelectualmente capazes, com senso moral e caráter ético, pode se tornar realidade. Assim como as organizações privadas, as escolas públicas também possuem metas e objetivos a serem cumpridos. Porém, diferentemente dos funcionários dessas organizações, que

precisam entregar um produto ou serviço de acordo com padrões e dentro do prazo estipulado, os professores não podem reproduzir essa lógica quando se trata de metas a serem alcançadas no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem e o tempo gasto para atingir as metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) não podem ser vistos somente como esforço único dos profissionais da escola, embora estes tenham neles uma significativa participação. Essa participação da comunidade e dos servidores da escola é só um dos vários fatores que influenciam no processo de busca dos resultados e das metas estipuladas para melhorar a qualidade do ensino.

As escolas hoje são amparadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve ser construído coletivamente e reavaliado anualmente por todos os membros da comunidade escolar, para que, de fato, as metas e as estratégias propostas alcancem os objetivos definidos em comum.

Albuquerque e Aguiar (2008) afirmam que a democratização da gestão da educação vem sendo apontada como uma das chaves para eliminação dos entraves na modernização das escolas. Nesse contexto, as eleições de dirigentes escolares, bem como a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e dos Conselhos Escolares, podem ser consideradas ferramentas de descentralização do poder, de participação da comunidade escolar e de transparência na administração escolar pública.

As metas, os objetivos, a missão e os valores das escolas devem ser discutidos e definidos por todos os membros da comunidade escolar. Baseado em todo esse contexto, várias são indagações sobre a influência da comunicação usada pela equipe gestora na participação da comunidade nas reuniões de colegiado. Assim, uma das principais razões que justificam esta pesquisa é que ainda há muitas perguntas sem respostas, mesmo considerando alguns estudos já realizados sobre o tema. Esse fato demonstra que muito ainda pode ser estudado na área.

Devido a tal constatação, surgiu a ideia de identificar se a comunicação dos gestores interfere na participação da comunidade escolar nos eventos e reuniões que promovam a discussão e tomadas de decisão para atualização do PPP. O segundo objetivo é identificar se as pessoas da comunidade escolar tem conhecimento do PPP da escola e por último identificar como é a participação da

comunidade na escola pesquisada.

Diante da situação exposta, o objetivo geral do estudo é demonstra se há influencia da comunicação dos gestores escolares na participação da comunidade santa-mariense na construção e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da EESM. Em decorrência disso surge a indagação do problema de pesquisa: A comunicação da equipe gestora da EESM influencia na participação da comunidade na atualização do PPP?

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como descritiva quantitativa, explicativa, de campo, documental e bibliográfica. O campo de estudo desta investigação limitou-se a servidores, pais e alunos de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Para identificar se a comunicação dos gestores influenciava na participação da comunidade durante as reuniões de construção e reelaboração do PPP da escola, um questionário contendo 15 (quinze) perguntas foi elaborado. As perguntas elaboradas para pesquisa foram baseadas em todo o referencial teórico do trabalho. Após a construção do questionário, foi feito um pré-teste com cinco (5) professores, a fim de verificar se a linguagem usada na elaboração dos itens estava adequada aos profissionais pesquisados.

Primeiramente os questionários foram entregues à equipe de gestão escolar da escola, que, por sua vez, entregou os formulários as ajudantes de serviço gerais, professores, secretárias, pais, supervisoras e alunos do ensino médio. Passados quinze dias, ao recolher o material com o vice-diretor, foi possível perceber que poucos haviam respondido aos questionários. A partir daí, a estratégia utilizada para coletar os dados do questionário passou a ser baseada em entrevistas individuais, com o intuito de se obter um número maior de amostra.

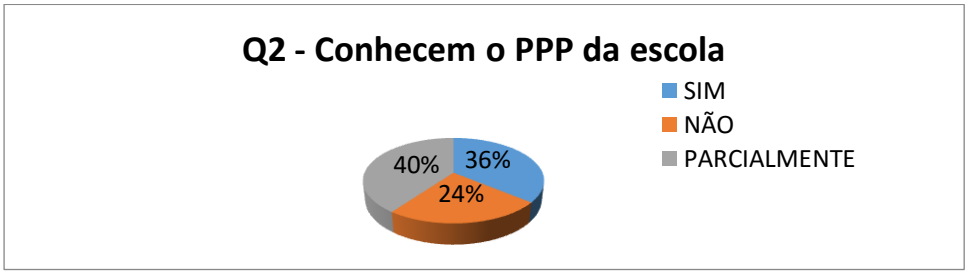
3 RESULTADOS E DISCUSSÂO

Foram respondidos um total de 82 formulários, sendo que a maior parte foi representada pelos alunos do ensino médio, que representou 68 % dos

respondentes. Da categoria docente, somente 17 de 38 professores se prontificaram a responder às perguntas da pesquisa. O restante das respostas foi advindo de sete ajudantes de serviços gerais e duas secretárias. É importante informar que foram entregues 170 formulários, sendo que 3 foram para os supervisores, 38 para os professores, 60 para os alunos,50 para pais, 12 para auxiliares de serviços gerais. Salienta-se que dos 50 questionários enviado para os pais dos alunos nenhum foi devolvido.

A primeira questão comprovou o que já havia sido verbalmente dito pelos professores e gestores da escola. Conforme dados apurados, 50% dos respondentes afirmaram que a comunidade participa das reuniões, 38% responderam que há uma participação parcial e 12% alegaram que a comunidade não participa dos eventos promovidos pela equipe da gestão escolar. Tanto os alunos quanto os demais funcionários da escola afirmaram que a comunidade escolar participa parcialmente das reuniões desenvolvidas pela escola. Fator esse que confirma a afirmação da equipe gestora quanto à baixa participação da comunidade nos eventos da escola foi comprovada.

Gráfico 1 - Conhecimento dos funcionários da escola sobre o Projeto Político-Pedagógico da EESM

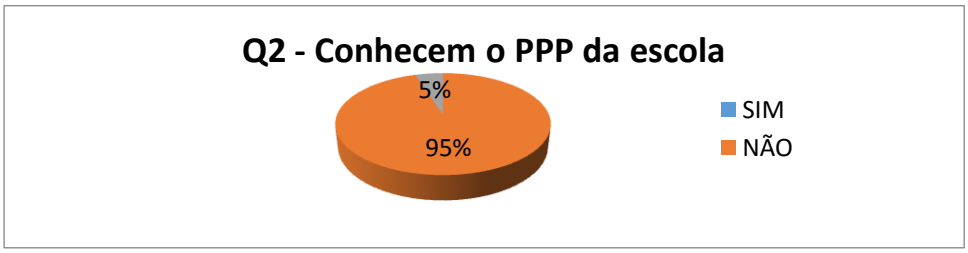


Fonte: Elaborado pelos autores, 2014

Já a resposta da segunda questão, de acordo com GRAF.1 demonstrou que 36% dos funcionários realmente conhecem o Projeto Político-Pedagógico da escola, 40% dos servidores conhecem o PPP parcialmente e 24% não conhecem ou nunca

ouviram falar do PPP da Escola Estadual Santa Maria. Entre os alunos o resultado foi ainda mais interessante, pois somente 5% têm ciência do PPP e 95% dos alunos do ensino médio disseram não conhecer e nem saber o que era o PPP da escola (GRAF. 2).

Gráfico 2 - Conhecimento dos alunos sobre o Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

A terceira questão comprovou umas das hipóteses levantadas na pesquisa, pois 49% dos respondentes afirmaram que a falta de informação ou de comunicação é uma variável considerada responsável pela ausência da comunidade nos eventos da escola. Outros 29% declaram que a desinformação interfere parcialmente e 22% acreditam que este constructo não interfere tanto assim na participação da comunidade na escola (GRAF. 3).

Gráfico 3 - A influência da informação na participação da comunidade

Fonte: Elaborado pelos autores, 2014.

Quando a pergunta foi a falta de interesse da comunidade em participar das reuniões escolares,75% dos entrevistados afirmaram que algumas pessoas da comunidade não participam das reuniões que a escola realiza por falta de interesse, 13% acreditam que essa falta de interesse norteia parcialmente a baixa participação. É possível perceber que 12% dos entrevistados pensam que não é o desinteresse da comunidade a maior justificativa para a não participação das pessoas.

Ao comparar as respostas dos alunos e dos funcionários foi possível identificar diferenças entre as opiniões. Para 53% dos alunos, o gestor não informa o cronograma de projetos que a escola desenvolve, pensamento contrário ao de 78% dos funcionários, que afirmam que o gestor informa esse cronograma em reuniões de módulo.

Dentre os alunos questionados, 26% responderam que há, sim, uma divulgação parcial, e outros 21% disseram ter conhecimento de que o diretor divulga o cronograma de projetos que envolvem a escola a comunidade. Esse dado também é bem divergente das respostas dos funcionários, já que dos entrevistados, 11% destes afirmaram que o gestor informa parcialmente, e outros 11% disseram que o gestor não pratica essa ação.

Dos respondentes, 51% afirmaram que a equipe gestora da escola não fixa o cronograma de reuniões de pais por sala e turno em local visível, 31% afirmaram que essas reuniões são informadas e que há, sim, a fixação desses cronogramas na escola, enquanto outros 18% que há uma exposição parcial dessas reuniões.

Quando questionados se a equipe gestora planeja os horários de reunião para melhor atender a comunidade, 59% responderam que sim, 23% responderam que não e 18 % afirmam que há uma preocupação parcial quanto a organizar as reuniões visando à maior participação da comunidade nas atividades desenvolvidas.

Já quanto à abertura para a participação das pessoas nas reuniões, 31% dos pesquisados informaram que as reuniões da escola são participativas, 31% responderam que há participação parcial, e 38% afirmaram que as reuniões que a escola realiza não são participativas.

Os dados encontrados no estudo corroboram a ideia de Santos (2011), quando ele afirma que grande parte dos problemas que existem nas organizações surge pela falta de comunicação e/ou pela inexistência da própria comunicação. Também concordam com Robbins (2010), quando ele diz que a comunicação é capaz de motivar e que a informação ineficiente pode desmotivar. No caso da instituição escolar, especificamente na EESM, a comunicação ineficiente ou a inexistência de algumas informações afetam a participação da comunidade santa-mariense nas reuniões da escola e resultam no pouco conhecimento que as pessoas têm sobre o PPP.

Quando questionados se o gestor se preocupa em integrar a escola com a comunidade, houve muita divergência do ponto de vista dos funcionários e dos alunos. Como demonstram 40% dos alunos afirmaram que não percebem a preocupação do diretor em integrar a escola e a comunidade, 31% dos respondentes disseram que existe uma preocupação parcial por parte dos gestores e 24 % alegaram que o gestor não se preocupa com a integração entre a comunidade e a escola. Ao contrário de 85% dos funcionários respondentes, que afirmaram que o diretor se preocupa em tentar vincular a comunidade com a escola, sendo que somente 15% afirmaram que essa preocupação do gestor é parcial.

Houve uma grande diferença das respostas do alunos e dos funcionários da escola, quando questionados se o gestor envolve a comunidade nos eventos promovidos na escola. Dos funcionários questionados, 86% sentem que o gestor envolve a comunidade nos eventos promovidos pela escola. Desproporcionalmente, 46% dos alunos percebem que o diretor envolve as pessoas da comunidade nas atividades da escola. Já 30% dos alunos respondentes afirmaram que não percebem empenho do gestor em envolver as pessoas, enquanto somente 7% dos funcionários concordam com isso. Já outros 24% dos alunos declararam que o gestor envolve parcialmente a comunidade, enquanto somente 7% dos funcionários afirmaram o mesmo.

As respostas dos alunos do Ensino Médio e dos funcionários da escola também são divergentes quanto à percepção das ações que o gestor desenvolve para envolver a comunidade escolar. Dos funcionários, 77% alegaram que o gestor desenvolve estratégias para envolver as pessoas da comunidade, 15% afirmaram

que ele desenvolve algumas ações, e 8% alegaram que não perceberam nenhuma ação por parte do gestor para envolver a comunidade com a escola.Opostamente, 41% dos alunos alegaram que não percebem nenhuma estratégia do diretor para envolver a comunidade, 33% dos alunos respondentes afirmaram que o diretor desenvolve essas ações e 26% disseram que o diretor aplica algumas estratégias visando envolver mais a comunidade na escola.

Ao serem questionados se na E.E. Santa Maria o gestor fixa o cronograma anual de reuniões do colegiado, 48% afirmaram que isso não acontece, 53% afirmaram que às vezes é divulgado e 17% afirmaram que na escola sempre há um cronograma anual das reuniões de colegiado fixado em local visível.

Por fim, quando questionados se a comunidade se sentia motivada a participar das ações de planejamento e tomadas de decisões feitas pela equipe gestora da escola estadual pesquisada, 29% de todos os respondentes afirmaram que sim, 30% deles responderam que se sentem parcialmente motivados, e 31% não se sentem motivados a participarem das atividades de planejamento e tomadas de decisões feitas pela escola.

Houve discordância, também, quanto ao empenho do gestor em elaborar e desenvolver ações que motivem e envolvam a comunidade nos eventos programados pela escola, o que faz com que menos de 30% dos respondentes se sintam motivados a participar ativamento do planejamento das ações e nas tomadas de decisão da escola.

Portanto foi possível perceber que a baixa participação da comunidade santa-mariense é desencadeada pela pouca informação das pessoas sobre os eventos realizados pela escola. Esse fato ocorre devido à falha na comunicação feita pela equipe gestora. Conclui-se que a participação da comunidade escolar nos eventos realizados pela Escola Estadual Santa Maria é baixa, fato que corrobora o pouco conhecimento que a comunidade externa tem sobre o Projeto Político-Pedagógico e demais eventos promovidos pela gestão escolar.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa alcançou o objetivo geral proposto, identificando se a comunicação influência na participação dos funcionários e da comunidade escolar santa-mariense nas ações desenvolvidas pela Escola Estadual Santa Maria.

Por meio dos dados coletados é possivel afirmar que a comunicação realizada pela equipe gestora da escola, interfere diretamente no conhecimento que as pessoas da comunidade escolar têm sobre o PPP, influenciando também na motivação e no comprometimento das pessoas em querer se integrar e participar das reuniões e conselhos escolares.

A falta de informação e a comunicação usada pela equipe gestora é um dos fatores responsáveis pela baixa frequência da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola. O fato de o diretor não elaborar ou não fixar os cronogramas de reuniões de pais e mestres e o cronograma de reuniões do colegiado em local visível foi citado como uma das razões da ausência das pessoas nessas atividades.

Considera-se pertinente sugerir a realização de outras pesquisas que possam abranger uma amostra maior de alunos e também de pais de alunos, para que possa ser feita uma análise e uma comparação entre as opiniões dos quatros segmentos da comunidade escolar. Sugere-se também que se faça uma intervenção nas ações dos gestores, visando ao aumento da participação da comunidade, desenvolvendo ações motivadoras que transmitam a toda a comunidade escolar a importância na participação das escolhas feitas na escola, repetindo essa mesma pesquisa durante todos os anos da gestão e comparando a evolução dos resultados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Helena Moura de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. *Projeto político-pedagógico e gestão autônoma da escola*. Recife, PE: Faeb.2008.

ROBBINS, Stephen P. *Comportamento organizacional*. 14. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2010.

SANTOS, Jodilce Pereira dos. Comunicação na gestão escolar. *Revista Interdisciplinar Aplicada*, Blumenau, v. 5, n. 4, p. 01-22 ,TRI IV, 2011.

EIXO 4- Alteridade, Racismo e Religião na Formação de Professores.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS POR MEIO DA ALTERIDADE

Acassia dos Anjos Santos Rosa[57]

Resumo:

A formação de professores é tema em constante estudo, visto que formar professores na contemporaneidade consiste em diversos segmentos que ultrapassam o domínio estrutural dos conhecimentos sistêmicos. Diante disso, esse trabalho justifica-se pela necessidade de busca de qualidade na formação inicial dos futuros professores de línguas. Para isso, o objetivo desse trabalho é apresentar caminhos para uma formação de professores por meio da alteridade, valorizando a perspectiva intercultural de ensino. Utilizando uma metodologia qualitativa exporemos os resultados de análise de oficinas aplicadas por estudantes de graduação pertencentes ao grupo de pesquisa *Ensino-aprendizagem do espanhol em Sergipe e o espaço intercultural da América Latina* da Universidade Federal de Sergipe que ressalta como o contato com o outro auxilia a compreensão do seu próprio espaço. A coleta de dados foi realizada por meio da observação da aplicação

[57] Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Grupo de pesquisa Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - acassia.aju@hotmail.com

das oficinas, e análise dos relatos dos graduandos sobre a aplicação realizada. Os resultados encontrados são bastante animadores, visto que as oficinas aplicadas conduzem para o favorecimento da alteridade na medida em que possibilita confrontos culturais em sala de aula. Para as graduandas participar do projeto possui uma grande contribuição para a formação intercultural de sua carreira docente. Concluímos que a formação do professor deve contemplar as exigências atuais da sociedade, a qual ultrapassa o tradicionalismo do ensino de línguas. Por fim, propostas interculturais que levem a alteridade favorecem a construção da identidade docente preocupada com a qualidade do ensino e o comprometimento social da educação.

Palavras chave: Formação de professor; Alteridade; Interculturalidade

Introdução

Na sociedade contemporânea novas práticas são exigidas, assim vivemos mudanças significativas na relação global, que segundo Stuart Hall (2006) atingem diretamente as identidades dos indivíduos tornando-as móveis. A sociedade passa a exigir sujeitos mais dinâmicos, de modo que uma educação nos moldes tradicionais já não supre a demanda social. Nesse sentido, surge uma preocupação de um saber relacionado as práticas sociais, que perpassam as teorias da Linguística Aplicada e da interculturalidade.

Defendemos que a interculturalidade vai além de uma interação de culturas, é um importante fator na quebra de estereótipos que muitas vezes rondam as aulas de línguas estrangeiras na escola. Sabendo disso, teremos:

> Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de

> princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas (GARCÍA MARTÍNEZ et al. 2007, 134).

O ensino intercultural valoriza as múltiplas identidades do sujeito, potencializando o ensino de línguas estrangeiras um momento de valorização do diferente, e consequente desenvolvimento cidadão do sujeito. Com isso, a sala de aula se torna espaço de reflexão e participação com um dos principais objetivos de formar cidadãos críticos (BRASIL, 2006). Nessa perspectiva, defendemos que o ensino intercultural seria um caminho para a realização da alteridade, e assim seguir as orientações curriculares e acompanhar as exigências do mundo contemporâneo.

> Parte-se do pressuposto de que a exposição à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade e à convivência com o diverso constituem-se num caminho fértil para a construção da identidade, além de abrirem a possibilidade de desconstruir estereótipos e de superar preconceitos. (GONZALES, 2011, 29)

Corroboramos com a autora ao passo que defendemos que a exposição à alteridade como um caminho para a formação diversificada do professor. Justificamos esse trabalho pela necessidade de busca de qualidade na formação inicial dos futuros professores de línguas. Essa qualidade poderia surgir através da utilização de um ensino intercultural, diante disso, o objetivo desse trabalho é apresentar caminhos para uma formação de professores por meio da alteridade, valorizando a perspectiva intercultural de ensino.

Metodologia

Utilizando uma metodologia qualitativa exporemos os resultados de análise de oficinas aplicadas por estudantes de graduação pertencentes ao grupo de pesquisa *Ensino-aprendizagem do espanhol em Sergipe e o espaço intercultural da América Latina* da Universidade Federal de Sergipe que ressalta como o contato com o outro auxilia a compreensão do seu próprio espaço.

Para Neves "Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos." (1996, p. 2) Aliamos ao método qualitativo o caráter interpretavivista da pesquisa para a realização da análise das oficinas aplicadas.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação da aplicação da oficina, realizada no dia 06 de novembro de 2014 na cidade de Lagarto-SE. No total foram três oficinas aplicadas por seis estudantes de graduação pertencentes ao grupo de pesquisa *Ensino-aprendizagem do espanhol em Sergipe e o espaço intercultural da América Latina* da Universidade Federal de Sergipe.

Nesse trabalho nos limitaremos a análise da oficina intitulada "Somos locos por ti, América" que tem como tema os latinos nos Estados Unidos, um país onde a população cada vez mais é crescente em relação a imigrantes, principalmente os latinos.

Quinze dias depois da aplicação, no dia 20 de novembro, realizamos um encontro com os todos membros do grupo para sabermos como foi a experiência da aplicação. No mesmo dia, aplicamos um breve questionário para coletarmos relatos das graduandas sobre a aplicação realizada.

Resultados e Discussão

A oficina com o tema latinos nos Estados Unidos foi escolhida para análise pois propõe um debate sobre identidade latino-americana. Ana Pizarro (2004) propõe uma divisão cultural para a América Latina. Percebemos que a autora não valoriza uma divisão geográfica, mas sim uma divisão cultural do povo latino. Com isso, ela consegue contemplar os povos latinos espalhados pelo continente, não

rotulando-os por identidades nacionais, mas sim valorizando os costumes e peculiaridades de cada cultura. Pizarro ressalta que a presença dos latinos nos EUA resinifica a cultura antes existente, criando assim um terceiro espaço, o espaço da negociação.

Apesar de muitas vezes serem esquecidos, os imigrantes latinos que vão tentar uma vida melhor nos EUA, eles estão contemplados na proposta de divisão em áreas culturais da América Latina. A partir desse contexto as graduandas realizaram a construção da oficina. Foram utilizados mapas, bandeiras, imagens, textos escritos, vídeos e depoimentos em redes sociais. Assim, foi possível que os alunos movimentassem seus conhecimentos sobre a América Latina, os países que fazem parte, sua localização no globo, os idiomas mais utilizados.

Para tentar compreender a discriminação que passam os latinos nos EUA, a proposta intercultural das alunas, se deu no momento que compararam a realidade desses imigrantes com os nordestinos que vão viver no sudeste do Brasil. Historicamente há um preconceito muito grande contra nordestinos, que ganham adjetivos pejorativos ao chegar em outras regiões do Brasil, especialmente o Sudeste. Nas últimas duas eleições presidenciais, o preconceito contra nordestinos se tornou mais evidente, até porque as pessoas passaram a publicar todo seu preconceito nas redes sociais.

Foram selecionados vídeos que retratassem o preconceito que os nordestinos nas regiões do sul e sudeste do Brasil, ou seja, foi feita uma ponte com nossa cultura para mostrar aos alunos que não é só no exterior que os imigrantes são vítimas de preconceito e que a população precisa fazer algo para acabar com estes abusos e falta de respeito.

Como proposta ação, ao final da oficina, foram distribuídos cartolinas e lápis de cores para que os alunos pudessem manifestar suas opiniões e fazer campanhas incentivando a justiça social por meio da exterminação do preconceito e da xenofobia.

O resultado da oficina foi animador, pois percebemos que os alunos interagiram nos debates e na produção final, mostrando muito interesse no assunto.

Além disso, houve a união entre as habilidades de leitura e escrita associadas aos problemas sociais que levaram a um sentimento de justiça social.

As graduandas que ministraram a oficina se mostraram bastante satisfeitas, pois puderam ter a oportunidade de contribuir para aumento do conhecimento dos alunos do ensino básico, ressaltando a valorização intercultural. A construção e aplicação das oficinas ganham impactos positivos na formação das graduandas. Elas pontam que conseguiram contemplar os objetivos do trabalho que era realizar confrontos identitários e culturais em sala de aula, favorecendo a construção de sua identidade docente.

Conclusões

Defendemos que, para o ensino aprendizagem de línguas o ensino intercultural deve ser utilizado pelos docentes. Por meio do ensino intercultural o professor deve considerar as características locais dos estudantes e provocar os confrontos culturais possibilitando o aprimoramento do senso crítico por meio da alteridade.

Como vimos, o desenvolvimento de um ensino intercultural favorece a formação da própria identidade do graduando, e o leva ao contato com o diferente, que não é necessariamente melhor, ou pior. Trabalhar com os países da América Latina na formação inicial dos professores brasileiros, favorece essa formação intercultural, visto que essa região tem muitos pontos possíveis de diálogos em aulas de língua espanhola.

Diante do exposto, percebemos que não é qualquer tipo de atividade que favorecerá a alteridade frente às diferentes culturas. É necessário que o professor trabalhe na construção de aulas não tradicionais, e que possibilite as interfaces de interculturalidade.

Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais:** ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006. p. 87-124

GARCÍA MARTINÉZ, A; ESCARBAJAL FRUTOS, A; ESCARBAJAL DE HARO, A. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GONZALES, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino.** V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 119-136.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa - características usos e possibilidades**. In: Caderno de pesquisa em administração. V.1, N° 3, São Paulo, 2° semestre./1996

PIZARRO, A (2004). **El sur y los trópicos**. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.

DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NOS ENCONTROS DE ENSINO RELIGIOSO EM OURO PRETO E MARIANA

Gláucio Antônio Santos[58]

[58] Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG. Endereço eletrônico: glauciosantos@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as abordagens feitas sobre a diversidade religiosa no curso de formação de professores intitulado "Encontros de Metodologia e Filosofia de Ensino Religioso" nas cidades de Ouro Preto e Mariana (MG). Promovida pela Secretaria de Estado da Educação e Arquidiocese de Mariana, a capacitação destina-se a docentes da rede pública e privada como forma de prepará-los para ministrar a disciplina de Ensino Religioso nas instituições regulares de ensino na abrangência da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ouro Preto. Este estudo trata-se de recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, tendo como metodologia a análise qualitativa, com pesquisa documental, observação-participante, entrevista semiestruturada e questionários. Os resultados mostraram que a diversidade religiosa não foi respeitada, o Estado não regulou tais práticas pedagógicas e que o curso de formação pode ser considerado inadequado para formar professores para a escola pública.

Palavras chave: Ensino Religioso; Laicidade; Diversidade Religiosa.

Introdução

Cidades históricas e tricentenárias, Ouro Preto e Mariana estão entre os destinos daqueles que buscam turismo religioso em Minas Gerais. Os municípios preservam imponentes igrejas e casarões que retratam o período colonial do Brasil. No passado, conquistaram grande atenção da Coroa Portuguesa em razão do ciclo do Ouro, destacando o Estado como o maior plantel escravista do império (VEIGA, 2010). No campo religioso, Mariana foi sede do primeiro bispado do Estado, cidade que foi declarada por Getúlio Vargas, em 1945, como Monumento Nacional. Este

mesmo título foi concedido a Ouro Preto em 1933, reconhecida ainda como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1980. Nos dias atuais, estes territórios religiosos reúnem todos os anos milhares de fiéis e turistas em suas ladeiras para acompanhar momentos festivos da liturgia católica, como a confecção artesanal de tapetes em suas ruas nas festas de Corpus Christi e Semana Santa.

Neste contexto de religiosidade e de resquícios da presença marcante do cristianismo é ministrado o curso “Encontros de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso” pela Arquidiocese de Mariana, com anuência da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE). O público alvo são professores de Ensino Religioso das redes pública e privada da jurisdição da SRE Ouro Preto[59]. A formação, que em 2013 ficou centralizada em sua preparação e definição de material pedagógico com um agente catequético da Arquidiocese de Mariana, é ministrada há pelo menos 20 anos para formar docentes para a sala de aula como forma de oferecer suporte à rede de ensino sob a justificativa de ausência de professores habilitados para a disciplina. Com uma qualificação mais ágil, que no passado variou entre 40 horas e 120 horas, o profissional passa a ser considerado capacitado para atuar na escola com uma classificação denominada "caráter de título precário"[60]. Pelas normas da Secretaria de Estado da Educação, a formação era oferecida originalmente como Curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso e teria validade até o ano de 2005 quando foi sancionada a lei 15.534 que regulamenta o exercício da docência do Ensino Religioso na rede estadual[61].

Em Ouro Preto, além de o nome ter sido modificado em algum momento ao longo dos 20 anos para Encontro, em substituição a Curso, a formação continuou sendo oferecida como recurso de capacitação à margem da legislação, como se

[59] Cidades de Ouro Preto, Mariana, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Acaiaca

[60] Somente em 2005, por meio da lei 15.534, o Estado de Minas Gerais passou a operar com legislação regulamentando a formação acadêmica necessária para professores ministrarem a disciplina de Ensino Religioso. Em 2014, a norma sofreu duas alterações, com a sanção das leis nº 21.133 e 21.333.

[61] A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou três instâncias para suporte a disciplina, a partir de 1997, na formação de professores e elaboração de material pedagógico. O CONER - Conselho de Ensino Religioso, que reunia denominações religiosas; a COMCER - Comissão Central de Educação Religiosa, que funcionava na instância da Secretaria de Estado da Educação; e a CRER - Conselho Regional de Ensino Religioso, instalada nas Superintendências Regionais de Ensino. (DANTAS, 2002).

constatou no ano de 2013 quando realizou-se a pesquisa. A investigação teve como objetivos: identificar a proposta pedagógica utilizada nas reuniões de formação, compreender e analisar como a diversidade religiosa era abordada durante esses eventos e compreender como se estabelecia o conceito de laicidade na parceria estabelecida entre Estado e Igreja Católica Apostólica Romana por meio da Arquidiocese de Mariana.

Metodologia

Para pesquisar os Encontros de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso em Ouro Preto e Mariana, buscou-se, primeiramente, compreender e analisar as principais discussões referentes a disciplina no contexto nacional com a contribuição de Cunha (2013), Diniz (2010), Fischmann (2012), entre outros. O cenário em Minas Gerais foi desvelado pelo importante estudo de Dantas (2002) e pesquisas em legislações disponibilizadas na *internet* pela Assembleia Legislativa do Estado e outros dados coletados ao longo dos Encontros de Metodologia[62].

O estudo é uma análise qualitativa e teve como base princípios etnográficos, baseados em Geertz (1978), com definição e seleção de informantes, transcrição de textos, levantamento de genealogias e construção de diário de campo com registro das principais atividades relacionadas a formação de professores durante os Encontros de Metodologia. Em Ouro Preto houve acompanhamento de 2 reuniões de capacitação, no Centro de Formação Humana/Sociedade São Vicente de Paulo, enquanto em Mariana, 6, no Centro Pastoral Arquidiocesano. Cada encontro tinha duração média de 4 horas, onde eram feitas leituras e socialização de textos distribuídos pela coordenação dos Encontros de Metodologia e por professores cursistas, além de músicas, poemas, orações e dinâmicas de grupo.

Com recorte definido a docentes da rede pública, partiu-se para o acompanhamento das atividades nas reuniões realizadas nas cidades de Ouro Preto e Mariana ao longo do ano de 2013. Nestes eventos reuniu-se para análise documentos socializados pela coordenação dos Encontros e pelas próprias cursistas. Definiu-se pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturas, totalizando 5 pessoas: 3 professoras, a coordenadora dos Encontros de Metodologia

[62] O curso de capacitação poderá ser referenciado no texto apenas como Encontros de Metodologia.

e Filosofia do Ensino Religioso e a superintendente Regional de Ensino de Ouro Preto.

Resultados e Discussão

A diversidade deveria ser sempre um tema central e recorrente em qualquer proposta de formação de professores, pois a sala de aula, sobretudo das instituições regulares de ensino, é um dos espaços de manifestação da representação das diversas realidades da sociedade plural em que vivemos. E conviver com a diversidade é se permitir ir ao encontro daquele/a que possui características diferentes, seja do ponto de vista cultural, religioso, étnico ou social, entre tantas outras possibilidades. Segundo Sanches (2013) uma das primeiras experiências que se vive no início da vida é, justamente, a da diferença. Para o autor, as pessoas e as culturas possuem características distintas uma das outras e que esta descoberta da alteridade é a experiência da diversidade. Neste sentido, a consciência da existência da diferença possibilita à pessoa e à cultura estabelecerem a própria identidade, em meio a contradições e conflitos. Viver a alteridade não retira de si as características de identificação de um determinado indivíduo com a sua cultura ou religião. É possível dizer que conviver com o outro possibilita o autoconhecimento da própria identidade e da identidade daquele que difere de si próprio.

Em princípio esta vivência com o outro, com a identidade diferente, foi apresentada como uma das preocupações dos organizadores dos Encontros de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso em Ouro Preto e Mariana, quando observado o *slogan*[63] dos eventos de formação de professores. Em cada reunião realizada nas duas cidades, no primeiro e segundo semestres de 2013, repetidas vezes era dito que os Encontros de Metodologia eram abertos ao diálogo e ao ecumenismo e que deveria haver respeito às crenças.

Para compreender quem é este outro e quem poderia ocupar este espaço de interlocução de forma ativa para produção do diálogo e do ecumenismo se faz necessário atentar para alguns dados do campo religioso no Brasil. A predominância é dos cristãos, que somam 86,8% da população (64,6% católicos e 22,2%

[63] O *slogan* consta na Declaração de participação entregue aos cursistas pela coordenação em cada Encontro de Metodologia.

evangélicos), segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nas cidades de Ouro Preto e Mariana, o percentual é maior e chega a 94 (TABELA 1) em cada uma delas. Embora a representatividade dos seguidores do cristianismo seja maior, a diversidade se faz presente e é legítima em sua forma de existir e expressar. As pessoas que se autodenominam sem religião (ateus e agnósticos) representam em torno de 4% nos dois municípios. Os espíritas são 0,7% da população de Mariana e 1,3% da de Ouro Preto. Os pertencentes à umbanda e ao candomblé somam, juntos, 0,02% e 0,05% nos dois municípios.

Poderiam ser consideradas como este outro, a quem deveria ser dada a oportunidade de produzir diálogo e ecumenismo, as expressões de crença apresentadas pelo IBGE, como extrato social do campo religioso nas duas cidades. Mas o que se constatou na prática das reuniões de formação de professores em Ouro Preto e Mariana não condiz com o *slogan.* Constatou-se que o ecumenismo citado nos cursos de qualificação não diz respeito a um amplo diálogo com as diversas crenças. Ao contrário, a compreensão se restringe a religiões cristãs. A base para esta conclusão são os grupos religiosos predominantes nos recursos pedagógicos socializados durante as reuniões pelos professores cursistas e pela coordenação da formação.

Tabela 1 - Diversidade religiosa em Ouro Preto e Mariana

Religiões	Mariana *Número de habitantes - 54.219*	Ouro Preto *Número de habitantes - 70.281*
Católica Apostólica Romana	79,3%	83%
Evangélica	14,7%	11%
Sem religião	4%	3,7%
Espírita	0,7%	1,3%
Umbanda/candomblé	0,02%	0,05%

Outros	1,28%	0,95%
Total	100%	100%

Foram analisadas 50 unidades de material pedagógico, divididos em categorias: textos religiosos (34%), textos diversos (sem abordagem religiosa - 28%), instruções normativas (leis, normas - 12%), letras de músicas (12%), poemas (10%), desenhos (2%) e dinâmicas de grupo (2%). Recorreu-se, ainda, ao levantamento dos grupos religiosos citados nestes instrumentos pedagógicos (TABELA 2). A predominância do cristianismo, com representação de 96% do material, destoou em relação a outros seguimentos religiosos. Houve ampla referência ao nome de Jesus Cristo (125 citações) enquanto ao Budismo o percentual não ultrapassou 2%, com apenas 3 referências. A representatividade do Islamismo ficou limitada a 0,93%, com a citação de um Cumprimento Árabe utilizado como dinâmica de grupo. O mesmo percentual está relacionado aos Indígenas, o que contrasta com a sua rica cultura no Brasil que deu lugar nos Encontros de Metodologia a uma oração de uma determinada comunidade da Malásia. Desta forma, a cultura e a história dos povos negro e indígena, que devem ser ministradas no Ensino Fundamental, segundo as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, não foram abordados no curso de formação. Nem mesmo a história e a religiosidade do povo negro do Estado de Minas Gerais, maior plantel escravista da época do Império (VEIGA, 2010), foram considerados como objeto de estudo e reflexão dentro do contexto da diversidade religiosa brasileira, estadual ou até mesmo regional, considerando as cidades de Ouro Preto e Mariana - marcadas pelo sistema escravocrata.

Tabela 2 - Grupos religiosos predominantes nos materiais dos Encontros de Metodologia

Religião	Presença no material didático (absoluto)	Presença no material didático (absoluto)
Cristãs	125	96%

Orientais	3	2%
Islâmicas	1	0,93%
Indígenas	1	0,93%
Total	130	100,00

Além de não se atentar para a diversidade religiosa brasileira, o curso de formação se coloca em desacordo com as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, alterada pela lei de nº9.475/97. A norma regulamenta que deve haver respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, além de vetar o proselitismo. Ao mesmo tempo, o curso de capacitação de professores não se atenta para o princípio da laicidade, aquele mesmo previsto na Constituição de 1891, quando regulamentou que o ensino em estabelecimentos públicos deveria ser "leigo", deixando de estar subordinado à Igreja Católica passando a ser gerido pelo Estado Brasileiro[64]. Segundo Fischmann (2012) o caráter do Estado laico lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões. Este mesmo princípio, possibilita aos cidadãos a liberdade de culto ou o desejo individual de mudar de religião, não seguir preceitos de qualquer denominação ou simplesmente não crer em um ser espiritual. A partir deste conceito, o Estado não interfere nas religiões ou escolhas individuais, ao mesmo tempo que deve atuar com isenção para que haja um campo social favorável para existência e manifestação dos diversos modos de crença ou não crença.

Considerando que nos Encontros de Metodologia a diversidade religiosa e os princípios da laicidade não estavam em pauta, a formação provoca um caminhar pedagógico na contramão daquilo que defende Diniz (2010), quando afirma que as instituições de ensino são os espaços de promoção do bem e devem ser protegidas de interesses particulares, causados por exemplo pelas ações de proselitismo que tendem a divulgar uma única fé como verdade absoluta. A escola como lugar de formação deve se pautar pela conscientização de cidadãos capazes de viver em sociedade com as diferenças, dentre elas as de expressões religiosas e de não crença. É possível afirmar que a ausência de debates e elucidação da diversidade

[64] Os princípios da laicidade também foram defendidos pelos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

religiosa em Ouro Preto e Mariana nos Encontros de Metodologia esteja ligada a um sistema de poder, de hierarquização e de classificação daquilo que é considerado ou não religião a ser seguida. Para Silva (2000), este mecanismo de classificar significa deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados. Partindo desta perspectiva é que as religiões dominantes instruem seus fiéis ou até mesmo a sociedade, por meio de veículos de comunicação, por exemplo, sobre o que deve ser considerado ou não expressão de fé legítima a ser respeitada. Este cenário fica claro diante das acusações proferidas contra as religiões de matriz afro-brasileiras, acusadas por evangélicos e católicos carismáticos de estarem ligadas a seres espirituais demoníacos.

Desta forma, estes modos de crença que aparecem nos dados do IBGE, mas não estão representados nos cursos de formação fazem parte da construção de classificação sobre o que é puro, legítimo, natural e normal; o que realmente é religião. Neste sentido, o Candomblé, a Umbanda, o Espiritismo, o Agnosticismo e o Ateísmo são relegados à invisibilidade dentro do mesmo processo de hierarquização sobre aquilo que não deve ser lembrado, muito menos citado na sala de aula como expressão de fé em algum Deus ou como ausência de crença. Esta lacuna da invisibilidade é aquela reservada ao outro, que não tem vez e voz para promover o diálogo e o ecumenismo na construção do respeito às crenças, como defende o curso de formação de professores de Ensino Religioso dentro das dependências da Igreja Católica e com a anuência e ao mesmo passo sem gerenciamento por parte da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Conclusões

A pesquisa permitiu concluir que a proposta pedagógica utilizada nas reuniões de formação de professores nos Encontros de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso contou com textos religiosos, leituras sem abordagem religiosa, socialização de instruções normativas, músicas, poemas, desenhos e realização de dinâmicas de grupo, em reuniões sistemáticas nas cidades de Ouro Preto e Mariana, ao longo de 2013.

Concluiu-se, ainda, que a diversidade religiosa brasileira não foi divulgada e debatida durante os Encontros de Metodologia, assim como a laicidade do Estado

não foi referenciada. Os resultados mostraram que o Estado não regulou tais práticas pedagógicas e que o curso de formação pode ser considerado inadequado para formar professores para a escola pública fundamentada nos princípios da laicidade.

Referências

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Religiões*: A descolonização religiosa da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Letras Livres/ EdUnB/ UNESCO Brasil, 2010.

FISCHMANN, Roseli. *Estado Laico, educação, tolerância e cidadania*: para uma análise da concordata Brasil - Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da Inclusão Escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, Século XIX. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 263-286, abr. 2010.

EIXO 5- Avanços e Desafios de Pessoas com Transt. Globais e Outras Nec. Especiais

A FUNÇÃO DO BRINQUEDO E DO BRINCAR NA CLÍNICA COM CRIANÇAS AUTISTAS

Beatriz de Souza Silva[1]; Maria Gláucia Pires Calzavara[2]

Resumo: O presente trabalho faz parte de um projeto de pesquisa em andamento, na Universidade Federal de São João Del-Rei. Parte do pressuposto que o brinquedo e o brincar se apresentam como importante técnica no que concerne ao tratamento das crianças, apresentando-se como tendo função de mediação social e técnica substitutiva à associação livre que o adulto realiza. No tratamento com crianças autistas, esta técnica também apresenta sua importância uma vez que, sabemos que estas crianças mantém uma relação muito especial com os objetos. A partir disso, nossa questão nesta pesquisa se dirige a elucidar: como se dá na clínica com criança autistas, sua relação com o brinquedo e o brincar. Do mesmo modo, nos interessa entender a importância do brinquedo para o tratamento analítico com estas crianças e, além disso, como podemos pensar o manejo desta clínica.

Palavras chave: autismo; brincar; objeto; psicanálise.

Introdução:

O brincar tem sido fonte de pesquisa de diversas abordagens psicológicas, uma vez que, estas compreendem a influência que o brincar pode exercer no desenvolvimento infantil. Historicamente o brinquedo e o brincar são apresentados, no que concerne ao tratamento das crianças, como tendo um papel importante no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança. A partir de 1920 o brincar ganhou maior espaço na clínica psicanalítica com crianças, pelas pioneiras nesta

clínica Melanie Klein e Anna Freud (Vidal, 1991). Nessa época, cada uma a seu modo propôs novas práticas para a clínica com crianças. Outros autores seguem apresentando a importância do brincar na clínica. Para Moraes (2003), a brincadeira estimula os sentidos, ajuda a desenvolver a mente e o corpo, além de possibilitar que as crianças expressem através do brincar seus sentimentos e angústias. Do mesmo modo, para Lebovici e Diatkine (1988) a maneira como a criança brinca é um sinal de como ela está e de como ela é. Para esses autores o brinquedo é "expressão dos modos atuais da organização da personalidade da criança" (p.7).

---

[1] Graduanda do Curso de Psicologia e pesquisadora no Projeto de Iniciação Cientifica "A função do brinquedo e do brincar na clínica com crianças autistas" na UFSJ.

[2] Orientadora do Projeto de Iniciação Cientifica "A função do brinquedo e do brincar na clínica com crianças autistas" na UFSJ.

Melaine Klein considerada precursora da análise com crianças e da técnica do brincar, iniciou seu trabalho psicanalítico com crianças pela interpretação e significado das fantasias e ansiedades que as crianças expressavam por meio deste. A partir de então, tomou esta técnica como recurso principal do método psicanalítico com crianças, sobretudo, buscando investigar sua relação com o inconsciente. Assim, foi através do brincar que Melaine Klein (1976) tornou a análise das crianças possível. Para esta autora, qualquer brincar da criança pode ser visto como uma projeção da realidade psíquica, um modo de perceber o seu mundo interior.

Da mesma maneira, para Anna Freud o brinquedo era considerado de grande importância no tratamento psicanalítico. Era visto como um instrumento que substituía a associação livre, uma vez que ele permite às crianças expressarem seus sentimentos e atitudes frente às pessoas (Calzavara, 2012).

A entrada da orientação lacaniana na prática clínica com crianças possibilitou demarcar uma nova forma de expressão desta clínica. Orientados pelo ensino de

Lacan, Robert e Rosine Lefort, representaram, a partir dos anos de 1960, o esforço permanente por renovar a psicanálise com crianças (Calzavara, 2012). Contribuíram de entrada para o entendimento da clínica do autismo, relata Stiglitz (2008), cuja proposição se ancorava em uma clínica centrada no tratamento do sujeito onde não há Outro, apresentando um desenvolvimento teórico clínico inovador para essa clínica. Do mesmo modo, eles são os responsáveis em trazer para a prática clínica com crianças uma psicanálise orientada para o real.

Na obra "O nascimento do Outro" de 1984, Robert e Rosine Lefort apresentam o caso de Maire-Françoise, uma criança que iniciou o tratamento quando estava com 30 meses, apresentando sintomatologia autística. No relato dos autores, aparece de maneira recorrente o fato de Marie- Françoise evitar toda forma de contato com os olhos e ter uma relação de fascínio com os objetos. Ao longo da apresentação do caso clinico, os autores expõem diversas situações em que Marie parece dirigir todo o apelo aos objetos, uma vez que esta não consegue direcionar o apelo ao Outro.

A partir destas considerações sobre a importância do brincar no tratamento psicanalítico com crianças, nos dirigimos à nossa questão essencial nesta pesquisa. Nossa interrogação parte da relação do brinquedo e de sua ação -o brincar- nesta clínica, mais especificamente na clínica da criança autista. Diante disso, nos deparamos com a seguinte questão: Como na clínica da criança autista o brinquedo se apresenta? Sabendo que estas crianças respondem de uma forma particular à relação com o Outro, como o brinquedo seria apresentado na clínica destas crianças?

Considerando o modo de resposta do sujeito autista ao Outro nos vemos diante desta clínica em um impasse no que concerne ao trabalho terapêutico. Como fazer uma mediação com este sujeito na clínica uma vez que, nesta nos deparamos com sujeitos autistas que não utilizam da palavra como meio de comunicação. Segundo Ribeiro (2005) sob certas condições, as crianças autistas podem estabelecer contato com algumas pessoas. Isto, se estas se apresentarem como podendo atender às suas necessidades de ordem e de suas ações repetitivas que recorrem insistentemente no trabalho analítico. Dessa forma, a primeira condição ao Outro, no tratamento da criança autista, é que este se deixe regular pelas construções que a criança já realiza. Ribeiro (2005) ressalta também que as crianças autistas mantêm

uma relação muito especial com os objetos, podendo passar horas concentradas, fazendo os objetos girarem, nos fazendo pensar que estão alheias a tudo.

A partir do percurso acima realizado e da literatura que destaca a importância do brincar como método terapêutico com crianças, nossa questão nesta pesquisa se dirige a elucidar: como se dá na clínica da criança autista sua relação com o brinquedo enquanto uma especificidade desta prática. Do mesmo modo, nos interessa entender a importância do brinquedo para o tratamento analítico com estas crianças e, além disso, como podemos pensar o manejo desta clínica.

Metodologia:

Na presente pesquisa, estamos realizando um percurso teórico acerca do brincar na prática clínica com crianças autistas. Em um primeiro momento fizemos um percurso pelos fundamentos psicanalíticos no que concerne à formação do sujeito em psicanálise e fundamentalmente do sujeito autista, com base em teóricos como Rosine e Robet Lefort, Laurent, Maleval e Jerusalinsky. São as questões teóricas referentes ao modo de resposta do sujeito autista ao Outro nosso ponto de ancoragem. Do mesmo modo, pretendemos dar continuidade a pesquisa em direção da seguinte indagação: como o sujeito autista utiliza o brinquedo e qual a função deste no procedimento analítico.

Resultados e Discussão:

A posição intrusiva do Outro para o sujeito autista é revelada diante dos operadores constituintes do sujeito, a alienação e a separação. Isto porque, a perda do objeto, como extração de gozo não se fez, comprometendo o registro da falta fundamental. Frente a isso, Laurent (2007, p.27) sustenta o posicionamento que isso não quer dizer “que não haja Outro, mas sim que não haja Outro barrado”. A despeito de estarem na linguagem, estes sujeitos não se encontram divididos pelo enigma do sintoma. Para Maleval (2012, p.48), o fato dos autistas apenas repetirem o discurso do Outro, releva que estes não se apropriaram dele, e isto deve-se ao fato, desses sujeitos não terem um “pé no Outro”. Além disso, autores como Baio e Kusniereck

(1993), destacam que as estereotipias tão presentes no comportamento das crianças autistas, podem ser consideradas como um trabalho que essas crianças realizam na tentativa de barrar a intrusão do Outro

Conclusões:

Considerando que esta pesquisa ainda não está em fase de conclusão, podemos apontar como uma possível direção final desta, que, a criança autista, frente à posição que ela se coloca em relação à falta fundamental poderá utilizar o brinquedo como alternativa de trabalho que diz de sua estrutura. Isto porque, como nos diz Lefort (1984), o brinquedo se apresenta para a criança autista como um objeto de trabalho, mas não como um objeto qualquer, mas como aquele que responde à sua estruturação psíquica. Portanto, tomamos uma direção nesta pesquisa que nos indica que, ao falarmos de um brinquedo que participa no ato de brincar da criança autista, estamos falando de um objeto que responde à estrutura singular desta.

Referências:

BAIO, V. & KUSNIEREK, M. “Láutiste: um psychotique au travail”. In **Preliminaire** n. 5, Bruxelas, 1993, pp 7-18.

CALZAVARA, M. G. P. **A clínica psicanalítica com crianças:** da adaptação à solução em referência ao sintoma. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, (2012).

KLEIN, M. **Narrativa da Análise de uma Criança.** Rio de Janeiro. Imago, 1976.

LAURENT, E. **A Sociedade do Sintoma**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.2007, p.25-34.

LEBOVICI, S., R. Diatkine (1988). **Significado e função do brinquedo na criança**. Tradução de Liane di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

LEFORT, Rosine . **Nascimento do Outro: duas psicanálises**. São Paulo: Fator, 1984.

MALEVAL,Jean-Claude. **Lingua Verbosa, Língua Factual e Frases Espontâneas nos Autistas.** In: Autismo(s) e Atualidade: Uma Leitura Lacaniana. Murta e orgs. Belo Horizonte. Scriptum Livros, 2012, p.45-69.

MORAES, Marilene Soares de. **A Importância do Brincar**. Monografia. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa (2005**). A criança autista em trabalho.** Rio de Janeiro: 7Letras.

STIGLITZ, Gustavo. **Dos grandes personas**. *Carretel – Psicoanálisis com niños,* Bilbao, n. 8, p. 13-14, abr. 2008.

VIDAL, María Cristina Vecino. **Direção da cura: psicanálise com criança e adolescente**. Letra Freudiana Escola Psicanálise e Transmissão - O lugar da criança no discurso analítico - Rio de Janeiro: Dumara, n. 9, 1991. p. 11-16.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dulcéria Tartuci
Programa de Pós-Graduação em Educação – UAEE – Regional Catalão, UFG, Catalão-GO, Brasil.
dutartuci@brturbo.com.br

Resumo

As diretrizes legais que instituem o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, indicam várias atribuições para o

professor e envolve ações que vão desde o planejamento e execução deste serviço até o compromisso em orientar a família e professores e a utilização de recursos pedagógicos e tecnologia assistiva. A multiplicidade de ações que envolvem esse professor nos leva a indagar: qual é a formação para esse tipo de atuação, ou ainda se as Licenciaturas tem dado atenção para atuação do professor com alunos público alvo da educação especial. Assim, esse trabalho visa analisar o que essas professoras dizem sobre a atuação e formação de professores. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas realizadas em 2011 e 2015 com professoras desse atendimento e os resultados indicaram ausência de acesso aos conhecimentos acerca dos alunos com deficiência na formação inicial e insegurança dessas professoras em relação à organização do trabalho pedagógico e à atuação com alunos com diferentes deficiências. É urgente que a Licenciatura volte seu olhar para o aluno concreto do ensino básico e reconheça a legitimidade do direito das pessoas com deficiência à educação. É preciso reconhecer a demanda por conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, dos processos e saberes envolvidos em práticas pedagógicas inclusivas no âmbito dos cursos de Licenciatura.

Palavras chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Formação de Professores.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, ao tratar do processo de escolarização dos alunos com deficiência, sinaliza, em seu art. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses movimentos têm levado tanto a União, quanto Estados e Municípios a adotarem políticas públicas que garantam o direito a educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta mesma lei em seu art. 58 convoca-nos a reorganizar os sistemas de ensino com vistas a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e

professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

O Decreto No 6.571/08 especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as salas de recursos multifuncionais - SRM como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado - AEE que atenderão o aluno no contraturno.

Os estudos vem indicado que, a despeito do acesso à escola. os estudantes público alvo da educação especial não tem tido muito sucesso na escola, uma vez que o fato de frequentarem as classes comuns da rede regular e o AEE não tem garantido o acesso aos conteúdos escolares e aos processos de letramento, inclusive são inúmeros os relatos dos professores que apontam o baixo nível de letramento e a ausência de domínio da leitura e da escrita desses estudantes, embora muitos deles frequentem o ensino médio.

A política de inclusão prevê que os alunos com deficiência, além de frequentarem as salas comuns, tenham o apoio de serviços de educação especial, através do AEE em SRM e dos Caee. Entretanto, as pesquisa realizada no âmbito do Observatório constatamos que os professores deste atendimento inicialmente não se viam como responsáveis em trabalhar conteúdos escolares, por não serem professores de reforço escolar e não repetirem o que era realizado na classe comum, mas por outro lado tinham dificuldade de definir qual era o seu papel. A Resolução No 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Art. 13 indica várias atribuições para esse professor. O trabalho do professor de AEE envolve desde uma atuação voltada para o planejamento e execução deste serviço até o compromisso orientar família e professores. É possível perceber ainda uma atenção voltada para utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e tecnologia assistiva e, nesse caso, cabe a esse professor a disponibilizar, ensinar e usar, orientar pais e professores quanto ao uso dos mesmos, acompanhar a funcionalidade deles, elaborar planos e executar contemplando a sua utilização, entre outras. A multiplicidade de ações que envolvem esse professor nos leva a indagar: qual é formação para esse tipo de atuação, ou ainda se os cursos de

professores tem voltado a atenção para atuação do professor com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desse modo, articulado ao projeto de pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial, ao Observatório Goiano de Educação Especial – Ogeesp, no que se refere aos objetivo de coletar e sistematizar informações municipais que subsidiem tomadas de decisões para as políticas de inclusão escolar, permitindo identificar demandas para a formação de professors. Aliada ao objetivo do Observatório e a multiplicidade de ações envolvidas na atuação do professor de AEE é que levantamos a seguinte indagação: que tipo de formação é necessária a atuação do professor de AEE, ou ainda se os cursos de formação docente tem dado atenção para atuação do professor com alunos com deficiência. Nesta perspectiva, é que este trabalho visa analisar o que as professoras de AEE dizem sobre a atuação e formação de professores, mais especificamente identificar, em articulação com as concepções das professores, as demandas para formação docente. para formação docente.

Metodologia

A utilização da pesquisa colaborativa, através de entrevistas coletivas com professores, tem como princípio a aproximação de duas dimensões, pesquisa e a formação. Ela propicia aos professores participantes, por intermédio de ações reflexivas e a relação dialética entre teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional ao qual estão inseridos. Como ressaltam as autoras Nunes e Ibiapina (2010) esse tipo de pesquisa investiga com o professor por reconhece-lo como produtor ativo de conhecimento e como transformador de seu contexto de trabalho.

A pesquisa colaborativa, através da entrevista coletiva, realiza a coleta de dados a partir de questões focais, seguindo algumas etapas: descrição, informação, confrontação, análise e reconstrução, mediado pelo pesquisador. A pesquisa colaborativa pode se instituir como espaço de formação de professores e produção de conhecimento. Perspectiva que se alia a vertente de pesquisa com o professor e não somente sobre o professor.

A literatura sobre formação, atuação e profissionalização docente tem buscado contribuições na concepção do professor como profissional reflexivo, como produtor de conhecimento, como pesquisador de sua prática, ou ainda, um professor produtor de saberes a partir de sua prática – a epistemologia da prática (Elliot, 1982; Schön, 1992; Kemmis, 1985; Zeichnner, 1992, 1993; Nóvoa, 1999; Pimenta, 2002; André, 1995). No entanto, estes estudos têm levantado também os riscos da prática pela prática, da responsabilidade individual, da ausência de diálogo entre educadores, da distância de uma postura crítica, enfim, da ação docente desvinculada de práticas coletivas.

Os encontros do Observatório foram realizados em sessões reflexivas e realizados por docentes e discentes e realizados nas dependências da UFG-Regional Catalão e com a participação dos professores de AEE em SRM e em Centros de Atendimento Educacional Especializado - Caee dos municípios Jurisdicionados a Subsecretaria Regional de Catalão. Os dados são construídos a partir das entrevistas coletivas realizadas nestes encontros e organizados a partir de três focos: o funcionamento e a prática pedagógica do AEE nas SRM; a formação de professors; a avaliação.

A análise aqui apresentada se deu a partir do banco de dados desta pesquisa, composto pela transcrição das entrevistas coletivas, mais especificamente os dados em que foram focalizadas as discussões sobre a formação apresentada pelas professoras. Participaram da pesquisa do Ogeesp dezessete professoras. Todas as professoras possuem formação em cursos de Licenciatura, sendo em sua maioria graduadas em Pedagogia – doze – e as demais: uma em curso Normal Superior, três em Letras e uma em História. Destas, quinze tem vínculo efetivo com a rede estadual de educação e duas possuem contrato temporário. As professoras participantes da pesquisa são do gênero feminino, assim optamos por fazer referencia à professora e para garantir o sigilo e a não identificação das mesmas utilizamos nomes fictícios.

Além da análise do banco de dados, foram utilizadas, também como procedimento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas individuais com professoras de AEE em Caee e SRM vinculadas à rede estadual de educação de Catalão. A entrevista realizada por meio de um roteiro semiestruturado, teve como

foco as concepções aprendizagem das pessoas com deficiência, práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com a formação de professores, mais especificamente as demandas para os cursos de formação de professores para a atuação com estudantes com deficiência no ensino básico.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho de cada professora em 2015, que responderam a um formulário de caracterização de sua formação e experiência profissional na educação especial. Participaram da pesquisa seis professoras, todos tem formação em cursos de Licenciatura – três em Pedagogia, uma em Letras e uma em Educação Física –, são docentes efetivas do quadro de pessoal da Rede Estadual de Educação de Goiás. Portanto, neste trabalho serão utilizados entrevistas individuais realizadas em 2011 e 2015 com professoras de AEE. Na análise os excertos referentes as entrevistas de 2011 serão discriminadas com *SRM/Ogeesp/2011* e os excertos referentes as professoras entrevistas em 2015 *Caee* e *SRM.*

Resultados e Discussões

A Política de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEE-EI, 2008b) prevê que para a efetivação da educação dos alunos com deficiência os sistemas de ensino devem garantir "Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar". Os cursos de formação devem garantir conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área de educação especial. Entretanto, os estudos demonstram a ausência em relação à formação, seja no âmbito dos cursos de formação inicial ou formação continuada. Várias pesquisas apontam a ausência nos cursos de Licenciatura de conteúdos ou disciplinas que tenham como foco a educação de alunos com deficiência. A este respeito, as professoras de AEE disseram que:

> *Excerto 1: ... na minha graduação eu não vi a matéria de inclusão, ...eu fiz pedagogia e não estudei educação especial (Professora Divina – Caee)*

Excerto Ogeesp1: Eu acho assim...que é muito importante se a gente está procurando fazer o curso já está difícil...imagina então...sem o curso. No meu curso de Pedagogia...eu não tive disciplina nenhuma que trabalhasse sobre isso. Então...não era fácil...não foi fácil começar...e sem curso nenhum...era mais complicado ainda...e essa questão da atualização...eu acho que é importante. (Professora Ângela - SRM/Ogeesp/2011).

Ao relatarem seu ingresso no AEE, as professoras afirmam que em sua formação inicial não tiveram nenhuma disciplina que abordasse a educação especial e a inclusão. A situação não é diferente em relação à formação continuada, pois, ao relatarem o modo como ingressaram na educação especial, registram que a escolha não se deu em razão de sua formação, o que contraria as diretrizes legais, ou seja, os critérios de seleção destes professores não é a formação. Nesta direção, a professora Divina diz:

Excerto 2: , ...eu cai na inclusão quando a diretora falou assim: olha você é calma e tem perfil e você vai ser professora de recursos, ai eu falei o que é isso? Isso foi no ano de 2000, ai a diretora disse, olha eu não sei também não, você vai ter que descobrir. Ai eu vim para cá, gostei demais, amei ai então eu tive que procurar informações e me aperfeiçoar cada vez mais, pois eu nem sabia o que era inclusão e educação especial (Professora Flávia – Caee).

A professora Flávia mostra que o critério usado em sua indicação para atuar no AEE foi “ser calma e ter perfil”, mas, o que significa este perfil? É ser calma? Novamente as professoras ressaltam a importância de que temas da educação especial e inclusão façam parte da grade curricular dos cursos de formação, inclusive a professora Flávia afirma que “...a inclusão deveria fazer parte da grade curricular não só da pedagogia mas de toda graduação voltados

para educação deveriam trabalhar a educação especial".

A condição apresentada por Flávia foi também apontada por uma professora que participou dos encontros do Ogeesp em 2011.

> *Excerto Ogeesp 2:*...estou na sala de recursos e é a minha primeira vez. Assim gente...eu caí de paraquedas e to adorando viu? Não sei se vou dar conta não...mas...comecei agora né? E vou indo...
>
> Merece destaque o apontamento da professora Divina sobre o fato de ter que descobrir já dentro. *(Professora Lázara - SRM/Ogeesp/2011).*

Em relação à formação continuada, uma professora questiona a si mesma por já ter considerado que algumas questões do ensino não são alteradas, como exemplo, ela cita o ensino do *Braille*, entretanto, expõe a necessidade de atualização em razão das mudanças na sociedade.

> *Excerto Ogeesp 3:*...muda de acordo com o mundo que nós estamos vivendo e com a velocidade que nós estamos vivendo nesse mundo. Daí as exigências e as necessidades né? Que todos nós temos que ter consciência de estarmos nos atualizando...porque a coisa muda...a...a...até a nível de...de...de sociedade mesmo né? (...) Então a postura hoje nossa é...tem que ser diferente diante...da evolução do mundo que nós estamos vivendo. E o mundo gente...é um mundo que tá...é::...evoluindo numa forma numa velocidade né? É muito importante mesmo...muitas coisas poderiam ser evitadas se nós tivéssemos...é::...com mais...com conhecimentos mais atualizados né? (Professora *Isabela - SRM/Ogeesp/2011).*

Nesta perspectiva, a formação continuada se apresenta para além das necessidades dos sujeitos, ela deve se balizar nas necessidades dos sujeitos frente às mudanças sociais. Assim como Cleide, a professora questiona o fato de muitos professores serem acomodados e não buscarem formação. Ela afirma:

> *Excerto Ogeesp 4:*... Que a gente tem às vezes nessa zona de comodismo que a gente tem...é::...as vezes né? Lógico que a gente tem a vida bastante ocupada...mas a gente que é profissional...a gente tem que deixar o...o...o espaçozinho para esse tipo de atividade...[se referia aos encontros do Ogeesp] (Professora *Isabela - SRM/Ogeesp/2011).*

A professora, apesar de destacar de forma crítica o comodismo dos professores, reconhece também as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para participarem de momentos de formação, como o desenvolvido no âmbito da pesquisa do Oneesp/Ogeesp. Ela ressalta ainda a necessidade de formação não apenas para os professores de educação especial. Nesse sentido, uma outra professora, ao discutir o assunto, questiona o comodismo do professor.

> *Excerto Ogeesp 5: Porque nós trabalhamos na área e a gente precisa atualizar...eu num...num falei assim nesta questão assim...de estar acomodada né. Eu estou buscando também...mas é a imposição. Eles não querem saber se vocês está...tem condições de fazer...se você tem um computador...é isso...para você buscar as informações... É...porque eles...eles têm que dar o suporte para você.* (Professora Aparecida - *SRM/Ogeesp/2011*).

Neste caso, a professora contextualiza que esta acomodação não se restringe ao professor, mas também à ausência de compromisso do poder público em relação à formação continuada dos professores da rede pública.

Considerando as condições de formação apresentadas pelos docentes, sejam aqueles que participaram da pesquisa do Ogeesp, realizada em 2011, ou aqueles entrevistados em 2015, cumpre destacar as demandas que se apresentam hoje para a universidade em relação à formação de professores, em relação à formação inicial ou continuada.

Estudos como de Chacon (2004); Quintanilha, Tartuci e Silva (2013) vem demonstrando que, a despeito desta recomendação, os cursos de formação de professores não tem inserido em suas propostas curriculares disciplinas ou mesmo temáticas voltadas para a educação do público alvo da educação especial. Quintanilha, Tartuci e Silva (2013) apontam que os cursos de formação de professores da UFG – Regional Catalão não apresentam preocupação em inserir em seus Projetos Pedagógicos cursos e discussões referentes à educação e à inclusão de alunos com deficiência no ensino básico, tampouco disciplinas e conteúdos acerca deste tema.

Considerações Finais

A partir da realização dessa pesquisa é possível observar que para o bom funcionamento do AEE, tanto nos Caee como também nas SRM, é necessária a elaboração de um conjunto de diretrizes e ações na escola, a construção de conhecimentos e práticas inclusivas pelos professores e demais profissionais da escola e a estruturação de espaço que tenha como norte principal garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência. As professoras entrevistadas em 2011 e 2015 questionam o fato de que durante a formação inicial não tiveram acesso aos conhecimentos acerca dos alunos com deficiência, demonstram inseguranças em relação à organização do trabalho pedagógico e à atuação com alunos com diferentes deficiências e demandas, questionam ainda a ausência de colaboração entre a educação comum e a educação especial, AEE, e a demanda e a ausência de espaços de formação continuada. Os dizeres das professoras entrevistadas em 2011 apresentam aspectos e demandas importantes no que diz respeito à formação de professores, e que, em muitos aspectos, são recorrentes nos dizeres das professoras entrevistadas em 2015. O que sugere que não houve mudanças significativas nas condições formativas dos professores.

É preciso que as Licenciaturas incluam em suas matrizes curriculares questões sobre o ensino e a avaliação das pessoas com deficiências, questões sociais, culturais e políticas, e, conforme apontado por uma das professoras de

AEE, tragam para discussões aspectos e demandas que são específicas na educação destas pessoas.

Ao discutir sobre as políticas de apoio aos professores iniciantes em municípios brasileiros, André (20015) aponta a pouca atenção promovida pelos órgãos responsáveis pela gestão da educação a estes professores e ressalta a importância de "programas de parceria entre universidade e escola devem ser valorizados […] para superar o distanciamento […] Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção à docência. (ANDRÉ, 2015, p. 44)

Esta aproximação também vai contribuir para que os licenciados se aproximem das demandas postas pela presença de alunos com deficiência na educação básica. Além da atenção à formação inicial é preciso que a Universidade se comprometa com a formação continuada voltada para as diferenças e que estimule o desenvolvimento de programas e projetos de extensão e pesquisa que contribuam para melhorar a qualidade da educação básica para todos.

Referências

ANDRE, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. v. 19, n. 1 (2015); 34-44, janeiro/abril 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ legislações. Acesso: 21/03/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Decreto No 6.571/08.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade. **VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – 2010.** Disponível em: VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI – 2010 Acesso em novembro de 2011.

QUINTANILHA, Inês A; TARTUCI, Dulcéria; SILVA Márcia R. **Os Cursos de Licenciatura e a Formação para a Inclusão Escolar**. In: XIII Simpósio de Leitura – Leitura na Escola: entre políticas e Práticas. I Fórum de Leitura da Microrregião de Catalão-Goiás. Catalão, GO: UFG, Câmpus Catalão, 2013.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: BARREIRAS ATITUDINAIS

Marcilene Magalhães da Silva; Margareth Diniz[65]

Resumo

O presente trabalho busca fazer reflexões acerca das barreiras atitudinais presentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e resulta de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do

[65] Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rua do Seminário, s/nº Mariana, MG – Brasil.

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que visa identificar e analisar o processo de inclusão/exclusão de alunos com deficiência nessa instituição. Trata-se de um estudo qualitativo, composto por análise documental e coleta de dados (entrevistas semiestruturadas), tendo como sujeitos cinco estudantes com deficiências dos cursos de graduação da UFOP, no período de 2005 a 2014. Os resultados iniciais apontam para a existência de barreiras atitudinais no ambiente universitário, o que contribui fortemente para o surgimento ou fortalecimento de outros tipos de barreiras. Assim, identificá-las e eliminá-las deve ser o ponto de partida para a implementação de medidas capazes de transformá-las em possibilidade de inclusão.

Palavras-chave: inclusão; aluno com deficiência; barreiras atitudinais; ensino superior.

Introdução

Apesar de vários documentos anunciarem o direito de todos a terem seus direitos respeitados, como Constituição Federal de 1998, Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Declaração de Salamanca (1996), Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); quando se trata de oportunizar condições justas e iguais para todos, prevalecem as barreiras[66], indicando que temos muito para fazer.

Nem mesmo a defesa de uma educação inclusiva e o reconhecimento dos indivíduos com deficiência como “pessoas” foram suficientes para eliminar estigmas, estereótipos e preconceitos contra essas pessoas no contexto escolar (SASSAKI, 2003). Cria-se, com isso, a necessidade de superação de diversas barreiras para garantir oportunidades, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior.

[66] Consideramos barreira qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

Não basta o aumento de matrículas em escolas comuns para vencer a exclusão, pois se faz necessário compreendê-la como um processo permanente que depende de comprometimento político contínuo e de desenvolvimento pedagógico e organizacional nas escolas, em vez de simples mudança sistêmica nas redes de ensino.

Entendemos que a existência de barreiras atitudinais no ambiente universitário sustenta outros tipos de barreiras, como as comunicacionais, metodológicas, arquitetônicas, instrumentais e programáticas. Para Silva e Lima (2007), as barreiras atitudinais não são únicas, elas surgem de diferentes formas à medida que a sociedade se transforma. E podem se apresentar na forma de estereótipos, rótulos, rejeição, medo, inferioridade, piedade, adoração do herói, percepção de incapacidade intelectual, compensação, comparação, segregação, assistencialismo, entre outras, que aparecem em nossa linguagem, em nossas ações e/ou omissões, fortalecendo situações de exclusão. Assim, é importante identificá-las para, em seguida, removê-las e entender as lacunas que podem causar na formação dos estudantes.

O presente trabalho, portanto, tem como objetivo apresentar e analisar as barreiras atitudinais que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência na UFOP, identificadas a partir da escuta aos sujeitos. Trata-se de um recorte de um estudo mais amplo referente a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFOP, que tem como finalidade identificar e analisar o processo de inclusão/exclusão de alunos com deficiência nessa instituição.

Aspectos Metodológicos

Quando definimos o foco da pesquisa e a participação de estudantes com deficiência da UFOP, chegamos à conclusão de que o trabalho exigia a utilização de um método qualitativo, por enfatizar a qualidade do fenômeno investigado, os

processos e os significados (Triviños,1987). Considerando as especificidades e particularidades do fenômeno investigado, a metodologia de estudo de caso, apresenta-se como apropriada para a execução da pesquisa, por possibilitar investigar, segundo a singularidade, o processo de inclusão/exclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Cada realidade ou cada um dos sujeitos investigados "é tratado como único e singular" (Ludke, André, 1986, p. 23).

Os passos iniciais da pesquisa foram mapear e conhecer a produção científica, no Brasil, sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. As informações relativas aos alunos com deficiência da UFOP foram obtidas no Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), nos Colegiados de curso, na Coordenadoria de Administração e Registro Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação.

Como procedimento metodológico, utilizamos entrevista semiestruturada, observação, diário de campo e *feedback* da pesquisa, com a pretensão de acompanhar o cotidiano universitário de cinco alunos com deficiência, três do sexo feminino e dois do sexo masculino, como sujeitos da investigação. Três se encontram matriculados, respectivamente, nos cursos de História, Letras e Ciência da Computação. As deficiências: baixa visão, intelectual e autismo. Os outros dois são cegos e já concluíram, respectivamente, os cursos de Pedagogia e Engenharia de Produção. Caso a caso, fundamental para a análise.

Além disso, foram analisados documentos diversos que tratam da Política de Educação Inclusiva, disponíveis no NEI e na Pró-Reitoria de Graduação, para levantamento das ações que a UFOP vinha desenvolvendo para garantir, além do ingresso, a permanência e a aprendizagem. A nossa intenção foi utilizar várias fontes para possibilitar a construção da unidade do caso estudado, por meio da triangulação entre os dados coletados.

Barreiras Atitudinais na Universidade

Os dados obtidos até o momento da pesquisa, por meio da análise documental e entrevistas, evidenciaram a existência de barreiras atitudinais no campo investigado. Entretanto estamos cientes de que não esgotam as possibilidades das barreiras que se poderia encontrar.

Constatamos que as pessoas sem deficiência reconhecem o direito dos estudantes com deficiência realizarem um curso superior. Porém o reconhecimento revelou uma concepção patológica de pessoas com deficiência, ou seja, surpresa ao saber de suas novas conquistas. Inicialmente, foi pela ótica biológica que os estudantes da UFOP, sujeitos da pesquisa, foram vistos pelos colegas de curso e pelos docentes (MAZZOTTA, 2011).

As ações implementadas institucionalmente (escuta das demandas e conversa com a coordenação do curso) não foram suficientes para romper com as barreiras atitudinais na Universidade. Inicialmente a atitude de colegas mostrou-se carregada de estereótipos e estigmas diante das diferenças. O depoimento dos estudantes entrevistados revelou que sentimentos, como medo, infantilização, pena e espanto, foram observados. Esses sentimentos foram expressos por meio de falas e de gestos: "[...] Tratavam-me como se eu fosse uma criança. [...] uma colega falou: Deixa eu pegar na sua mão? [...] Esta mãozinha é igual de bebê! Você é tão bebezinha que dá até medo de chegar perto que você, é delicada." (ENTREVITA 1). O apoio na deficiência anulou o sujeito, por camuflar as demais características que compunham a singularidade. Para Silva e Lima (2007), "muitas ações aparentemente sem importância nutrem, no dia-a-dia, as barreiras atitudinais".

Por outro lado, os estudantes entrevistados também revelam que à medida que se relacionavam com os colegas, com os docentes e com os técnicos nos ambientes acadêmicas, os estereótipos se rompiam e a singularidade ia sendo realçada. A atitude deles foi de ajudar aos demais a desconstruir a visão patológica que tinham sobre a deficiência, levando-os ao entendimento da importância do direito à acessibilidade na permanência e aprendizagem na instituição. Para Silva (2012) as barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, concretizam- se nas atitudes de cada pessoa.

O sentimento de acolhimento foi relatado pelos estudantes para o ato de realização da matrícula, quando foram ouvidos, nas suas demandas, por profissionais no NEI e receberam a informação de que seriam acompanhados em

questões de acessibilidade: “Eu já senti a diferença quando me pediram os dados sobre minha deficiência e necessidades e, me deram informações sobre o NEI”. (ENTREVISTA 3). O trabalho do núcleo de acessibilidade e inclusão nas IES é importante no acolhimento e na escuta das demandas dos alunos. O depoimento do estudante confirma o já havíamos constatado na análise documental: a UFOP estava se esforçado para fortalecimento de ações que visavam à escuta de singularidades de estudantes e elaboração de estratégias de acessibilidade e inclusão com os docentes. Porém romper com a segregação e com os estereótipos não era um trabalho simples (MANTOAN, 2006).

Identificamos preocupação dos professores em ter atitudes inclusivas no exercício da docência com os estudantes com deficiência. Havia abertura para o diálogo e disponibilidade para construir práticas pedagógicas diferenciadas e compartilhar experiências. Alguns estudantes têm um professor tutor que o acompanha mais de perto, orienta nas escolhas, estimula a participação, envolvendo-os em um processo de aprendizagem cooperativa. O professor tutor discute com os demais docentes e com os profissionais do NEI as estratégias de acessibilidade e inclusão, a partir de identificação de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais.

Porém a ênfase, em muitos casos, ainda está na deficiência e não no sujeito. Nesse sentido, as características subjetivas e intelectuais são ofuscadas ou até mesmo anuladas, intensificando-se processos de exclusão. O trabalho do NEI pode contribuir, pois, na formação e informação, dando visibilidade ao sujeito e não à limitação. O foco deve estar na identificação e eliminação das barreiras e não na deficiência.

Segundo Castro (2011), uma educação superior aberta à diversidade necessita de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas principalmente em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas (p. 227).

A formação docente deve ter como norte a construção de concepções que valorizem as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, os docentes podem colaborar não só com a aprendizagem de alunos com deficiência, mas também com a quebra de preconceitos e de estereótipos que representam barreiras atitudinais.

Torna-se oportuno trabalhar, nas disciplinas, conteúdos que suscitam a discussão sobre estigmas, preconceitos, diversidade, diferença e inclusão. Dessa forma, os docentes passam a ser agentes da roda de produção e reprodução de uma cultura institucional inclusiva ou excludente.

A análise dos dados coletados revelou ainda grandes desafios na superação das barreiras arquitetônicas, que eram obstáculos a pessoas com deficiência que buscavam a UFOP para estudar. Quanto à comunicação e informação, observamos que a UFOP não atendeu à totalidade dos parâmetros de acessibilidade do Decreto n.º 5296/2004, que, no artigo 47, determina que "as plataformas digitais, os sítios e os ambientes virtuais sejam construídos com base em programas e normas para acessibilidade". Mas as plataformas, os sítios, os ambientes acadêmicos virtuais não eram acessíveis. Não houve preocupação, por exemplo, com o uso da linguagem e com a áudio-descrição de imagens e vídeos, colocando os estudantes na situação de dependência da família e dos colegas.

O fato de os espaços acadêmicos não atenderem a diversidade humana que neles circulam ou irá circular, bem como, a carência de acessibilidade na comunicação e informação, revela, na verdade, a presença de barreiras de atitude. Dessa forma, o estabelecimento de ações de acessibilidade, seja no processo seletivo, seja durante a realização do curso, não bastam para a garantia de igualdade entre os estudantes. Os agentes educacionais precisam ficar atentos aos valores que estão associados às suas práticas.

A construção de uma universidade inclusiva depende da identificação de barreiras atitudinais que, quando presentes no ambiente educacional, levam a produção de outros tipos de barreiras, como as arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas identificadas a partir do estudo realizado, impossibilitando a igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência. Uma vez identificadas, tais barreiras só podem ser eliminadas por meio de uma educação inclusiva, mediante o ensino de atitudes acessíveis e respeito a todos os alunos, independentemente de suas singularidades ou particularidade. A partir da tomada de consciência do que fazemos, podemos transformar coletivamente a realidade, erradicando ou, pelo menos minimizando o processo de exclusão educacional.

Conclusões

A construção de uma universidade que atenda às diferenças dos estudantes exige planejamento e investimento, principalmente na formação humana para lidar com as diferenças. As universidades têm, pois, compromisso com uma formação que valorize a diversidade humana, servindo de exemplo no trabalho que ela própria realiza.

As barreiras atitudinais presentes no contexto universitário, principalmente nas relações que envolvem o ensino e a aprendizagem, quando conhecidas e prevenidas continuamente, podem transformar a cultura institucional. Os estudantes (com e sem deficiências), o corpo docente e o corpo técnico-administrativo precisam de oportunidades para refletir sobre crenças, valores e atitudes para construção e fortalecimento da cultura inclusiva (SANTOS, 2003).

A presença de barreiras atitudinais no ambiente universitário contribui fortemente para o surgimento ou fortalecimento de outros tipos de barreiras. Assim, identificá-las e eliminá-las deve ser o ponto de partida para a implementação de medidas capazes de transformá-las em possibilidade de inclusão.

Referências

BRASIL, Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Brasília, 2004.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos cegos em universidades públicas brasileiras.** 2011, 245f. Tese (Doutorado), Programa de

Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli**. Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MAZZOTTA, MARCOS J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n.7, p.78-91, maio 2003.

SASSAKI, Romeu K. Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos e LIMA, Francisco José. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. **Rede SACI**, 2007. Disponível em <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20411> Acesso 10 setembro de 2015.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação

em educação (PPGE/UFPE). 2012. 595f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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

ANÁLISE DA INTENÇÃO DE EVASÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO *CAMPUS* MONTE CASTELO DO IFMA

Rogério de Mesquita Teles[67]; Regina Lucia Muniz Ribeiro[1]; Magda Santos de Oliveira[1]

RESUMO

Este trabalho investigou a opção de alunos surdos pelo IFMA, *campus* e pelo curso, além de buscar evidenciar causas para possível evasão e a intenção desses alunos pós curso técnico. Foram pesquisados 13 (treze) alunos surdos do IFMA- Monte Castelo, no 2º semestre de 2014. Desses, 1 trancou, 6 são do 4º semestre do curso, sendo 4 do integrado e 2 do concomitante; e 6 do 2º semestre, sendo 3 do integrado, 2 do concomitante e 1 do subsequente. A pesquisa foi feita pela aluna surda Magda. 58,3% escolheram o curso para prosseguir estudos. 58,3% pretendem trabalhar na área e ir para a universidade. Dos que pretendem ir para universidade,

[67] IFMA – Campus São Luís Monte Castelo, rogerioteles@ifma.edu.br

50% pretendem seguir carreira na área ou afim. 41,65% escolheram o IFMA por oportunidade de emprego, 25% por vocação e 16,7% orientação da família ou de amigos. 50% apontaram conteúdos como maior dificuldade no curso, sendo 33,3% em disciplinas profissionalizantes e 16,7% em disciplinas do ensino médio. 33,3% maior problema a comunicação com os professores (25%) e com alunos (8,33%). A comunicação é o maior problema para 83,3%, o que aponta para a necessidade de investimento em comunicação visual e em cursos de Libras.

PALAVRAS CHAVE: evasão escolar; alunos surdos; educação profissional técnica de nível médio.

1. INTRODUÇÂO

Na Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada e promulgada pelo Brasil, decretos 186/2008 e 6949/2009, a ONU (2007) define pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Essa definição foi a adotada pela Lei nº 13.146/2015.

A inclusão escolar depende de esforço coletivo valorizando as potencialidades de cada um, exigindo respeito, atenção pedagógica flexível e individualizada (SINNEMANN;GARBINI, 2015).

Para tanto, é imprescindível o apoio institucional através de serviços especializados, além da formação inicial e continuada dos professores, o que permitirá a construção de estratégias para facilitar o ensino, assim como a adaptação de atividades, conteúdos e materiais didáticos visando diminuir a segregação, a evasão e o fracasso escolar (PLETSCH, 2009).

Há poucos estudos da evasão no ensino técnico, afirmam Dore e Lüscher (2011) em levantamento da UFMG. Trata-se de campo de pesquisa a ser solidificado no país (DORE; SALES; CASTRO, 2014).

O *Campus* São Luís – Monte Castelo do IFMA oferta vagas para a educação profissional nas formas articulada (integrada e concomitante) e subsequente ao ensino médio. A forma integrada com o ensino médio é para quem já concluiu o

ensino fundamental, e concomitante com o ensino médio, para quem esteja matriculado no ensino médio em outra escola. A subsequente é para quem já concluiu o ensino médio. Desde 2012, o IFMA destina 5% dessas vagas são estudantes com deficiência.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar o que levou os estudantes surdos dos cursos técnicos de nível médio do *Campus* Monte Castelo do IFMA a escolherem o curso, assim como investigar a intensão de evasão escolar desses alunos.

2. METODOLOGIA

Este estudo, realizado em 2014-2, adotou a metodologia descritiva e analítica, uma vez que se propôs a levantar os dados de evasão e a investigar os motivos que levariam esses estudantes à evasão, a abordagem da pesquisa foi quantitativa e qualitativa, levantamento das informações e aplicação de questionários para identificar possíveis razões que levariam ao abandono.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram 15 surdos aprovados no processo seletivo desde o ano de 2012. Desses, dois já encontram-se na educação superior, aprovados através do Enem para a UFMA, um em Odontologia, outro em Engenharia Elétrica. Dos outros 13 surdos, um abandonou o curso porque foi aprovado em concurso público para o IFMA-Barreirinhas, a 260 quilômetros de São Luís.

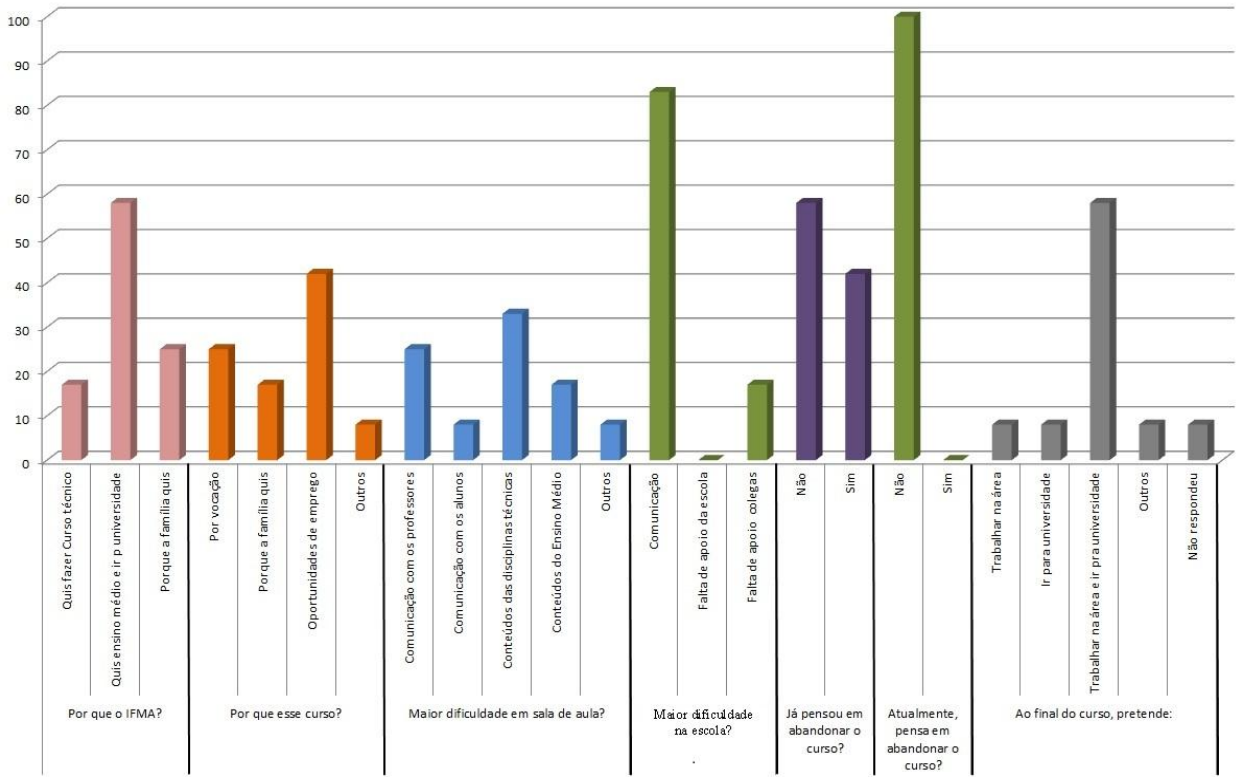


Gráfico 01: Respostas dos alunos surdos ao questionário

Percebe-se que a maioria dos alunos procurou o IFMA visando a continuidade dos estudos. No que diz respeito à escolha do curso, o que preponderou foi a perspectiva de emprego na área escolhida, o que em conformidade com pesquisa semelhante para pessoas sem deficiência divulgada pela CNI (2014), segundo a qual, a maioria das pessoas que frequentam ou frequentaram um curso técnico declararam que sua opção se deu visando ingresso rápido ao mercado de trabalho.

Na sala de aula, a maior dificuldade apontada foi conteúdo profissionalizante, seguida da comunicação com professores, o que aponta para a necessidade da utilização de materiais em Libras e com outros tipos de adaptações, como sugere Feliciano (2010). Na escola, 83%, apontaram a comunicação como maior problema, o que está de acordo com dados do MEC (Brasil, 2005) que evidenciam a dificuldade de alunos surdos, impactando na alta reprovação e evasão escolar no ensino regular.

A maioria declarou já ter tido a intenção de abandonar o curso em algum momento anterior, mas nenhum deles manifestou essa intenção no momento em que se deu a pesquisa. Isso pode ser atribuído ao atraso da chegada dos intérpretes de Libras ao

campus, o que ocasionou a falta desse atendimento a muitos desses alunos no início de seu curso. No semestre em que ocorreu a pesquisa todos os alunos dispunham de interpretação e tradução em Libras.

A maioria, 58,3%, pretende trabalhar na área e dar continuidade aos estudos na educação superior.

4. CONCLUSÕES

Para identificação da intenção de evasão dos alunos surdos do Campus São Luís – Monte Castelo do IFMA, detecta-se 15 surdos desde 2012, dos quais 13 encontram-se matriculados em 2014-2 e são objetos desta pesquisa.

A maioria desses alunos escolheu o IFMA -Monte Castelo com objetivo de prosseguir estudos, seguindo para cursos superiores, muitos na mesma área de atuação do curso ou áreas afins.

A comunicação e os conteúdos profissionalizantes foram dificuldades apontadas pelos entrevistados.

A maioria desses alunos já teve a intenção de abandonar o curso, mas apenas um o fez por ter sido aprovado em concurso público federal para outro município.

Espera-se que esta pesquisa contribua para evitar a evasão de alunos surdos na rede de educação profissional.

REFERÊNCIAS

BARRETTA, E. M. CANAN, S. R. **Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em 05 jul. 2015.

BRASIL (2006). Saberes e práticas da inclusão Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP

DORE, R. SALES, P. N. CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R. ARAÚJO.

A. C. MENDES, J. de S. (Org.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília, IFB, 2014. p.379-412.

FELICIANO, S. B. **A inclusão de pessoas com deficiência auditiva na escola regular**. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em revista,** Curitiba, PR, n. 33, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 set. 2015.

SINNEMANN, T. GARBINI, Z. **Educação inclusiva: uma problematização necessária na atualidade. P@rtes**, São Paulo, SP, mar. 2013. Disponível em <http://www.partes.com.br/2013/03/01/educacao-inclusiva/#.VfLdXBFVhBc>. Acesso em 11 ago. 2015.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida[1]; FLORES, Maria Marta Lopes[2]

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

[1]eliz.vilela@hotmail.com; [2]mmlpopesflores@brturbo.br

PPGEDU/ RC

Resumo

A década de noventa do século XX foi marcada por transformações que têm levado a educação brasileira a enfrentar inúmeros desafios, dentre eles, a busca dos novos atores sociais por inclusão nos espaços econômico, cultural e educacional. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar as políticas educacionais para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, nas escolas públicas brasileiras. Procuramos, então, analisar a Meta 04 do PNE, nos fundamentando em teóricos como: Guenther, Virgolim, Renzulli, e Fernandes. Diante disso, a metodologia utilizada se enquadra na natureza qualitativa, cujos métodos se enveredam pela análise bibliográfica e documental. Procuramos analisar, como em um curso de transformações tão rápidas como tem ocorrido no cenário global, à escola pública e a família tem-se preparado para diagnosticar e mediar o processo de desenvolvimento das altas habilidades diagnosticadas em crianças e/ou adolescentes de 04 a 17 anos com características de superdotados? Quanto aos resultados aqui mencionados, estes são *a priori* devido ao contexto ser bastante atual. No entanto, algumas análises nos dão conta que os atores sociais precisam cobrar das autoridades governamentais não só a implementação, mas a execução do Plano Nacional de Educação (PNE, 2011 a 2020), da fiscalização da LDBEN (9.394/96), de acordo, com o que regem o Capítulo 5 e suas diretrizes o tocante a complementação e Suplementação da educação especial/inclusiva para com os superdotados, mesmo que seja a longo ou médio prazo.

Palavras-chave: Políticas públicas; Superdotação; Inclusão.

Introdução

Este artigo aborda as Políticas educacionais para a educação especial na perspectiva da inclusão e os desafios na prática educativa de alunos com superdotação no ensino básico, nas escolas públicas brasileira. Para tanto, recorremos aos movimentos e declarações ocorridos a nível internacional, que tiveram como objetivo a união entre os Estados-nações, para que com o regime de colaboração e solidariedade todos as pessoas com necessidades educacionais

especiais tivessem seus direitos garantidos levando em consideração a equidade, para que alcancem a emancipação e consequentemente a cidadania.

Além disso, buscamos compreender a relação desses movimentos com as transformações social, cultural e educacional na sociedade brasileira. Para isso, o contexto que propusemos analisar permeia a década de 90 do século XX, aos dias atuais. Tendo em vista este aspecto, nossa intenção é chamar a atenção dos gestores para a Educação Especial, sobretudo para os alunos com superdotação, uma vez que, nota-se a necessidade de uma atenção especial para essa demanda. Portanto, é que a educadora de cunho humanista Zenita Cunha Guenther[68], já de início intitula sua obra de *Crianças dotadas e talentosas.... Não as deixem esperar* vem chamando a atenção para que se priorize essa ação educativa com urgência.

Como metodologia recorremos a análise qualitativa que nos permite uma análise crítica-reflexiva a documentos, com o fim de verificar se as políticas para a Educação inclusiva estão cumprindo sua função de garantir aos professores capacitação para avaliar se os alunos possuem algumas características de superdotação, sabendo que a sala de aula do ensino regular é composta por uma diversidade de crianças e/ou adolescentes heterogêneos.

Concomitantemente, recorremos aos suportes teórico-metodológicos como meios a sustentar nossos conceitos e procedimentos, como os de Zenita Guenther, referência no Brasil, tanto na prática como na teoria sobre dotados e talentosos. Para a educadora e psicóloga independe, se as “Altas capacidades” são no cognitivo ou no físico, ou em qualquer área de desenvolvimento e aprendizagem elas precisam ser estimuladas. Além de Guenther, nos respaldamos em: Virgolim (2001), Renzulli (1986), Mól et al (2011); pois ambos possuem forte influência contribuindo significativamente com pesquisas sobre e para a superdotação. A ênfase ao critério de escolha por priorizar esses atores se baseia por entender que são importantes pensadores, para os profissionais da educação especial.

Destarte, esta pesquisa pretende contribuir com as práticas educativas na educação especial na perspectiva da inclusão, por perceber a importância da teoria na prática de ensino-aprendizagem de alunos diagnosticados como superdotados. Assim, esta pesquisa se justifica pelo interesse profissional e social em desenvolver

[68] Fundadora do, Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), centro de Educação Especial de reconhecimento internacional. Foi idealizado em 1992 na cidade de Lavras (MG).

um trabalho de análise reflexiva acerca das políticas educacionais relacionadas à inclusão desses alunos, sobretudo com ênfase as crianças e adolescentes de 04 a 17 anos de idade que frequentam as escolas públicas da Educação básica.

Enfim, nosso objetivo é analisar se as políticas educacionais que sustentam a educação especial/inclusão estão sendo implementadas, bem como se os profissionais das instituições de ensino estão sendo preparados com cursos de capacitação para atuar na sala de aula e enfrentar o desafio de diagnosticar alunos com características de superdotados.

Resultados e Discussões

Compreender o papel da educação nos dias atuais implica analisar o contexto político-econômico da década de 90 do século XX, além de não descartar o contexto histórico-cultural da época. Para tanto, como instituição de ensino no papel de mediadora de conhecimento, a escola pública no paradigma do pensamento liberal é levada a repensar a sua prática pedagógica e ensinar para além dos meios de socializar.

Portanto, essa nova prática é pensada e efetivada na implementação de diretrizes educacionais executadas por consenso dos envolvidos na gerência. Nesse sentido, a família e toda a sociedade precisa se responsabilizar e atuar como colaboradora sendo parceira da escola. Diante disso, Mól et al (2011) diz que é preciso desenvolver:

> as atividades acadêmicas, profissionais e sociais de todos os distintos espaços. Apoiar adequadamente os alunos com necessidades especiais implica, entre outras ações e atitudes, o favorecimento do acesso às informações que imprimem qualidade à participação individual e social dos sujeitos (MÓL, 2011, p.129).

Portanto, para que possa ser oferecido aos alunos com AH/SD uma educação de qualidade, do professor é exigido formação inicial ou continuada na área especifica da Educação especial. Porém nem sempre ele consegue se capacitar por falta de estrutura financeira e disposição da instituição escolar a qual está à

disposição. Isso inviabiliza o professor de contribuir com o desenvolvimento das potencialidades e habilidades de alunos com potenciais cognitivos diversos.

Além das diretrizes que determinam as características de alunos superdotados, as políticas públicas educacionais como o PNE (2011 – 2020) determinam a capacitação dos professores para trabalharem com a educação especial. Nessa mesma linha, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Educação Básica (CEB) 017/2001, afirmam que os sistemas de ensino deverão oferecer "Formação de Professores para a Educação Inclusiva", assim, como o PNE/2014 – Lei Nº 13.005, de junho de 2014, na estratégia 1.8 assegura a promoção "a formação inicial e continuada dos (aos) profissionais da educação infantil", garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, dando frequência no ponto 1.12 "implementar em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral da criança de até 3 anos de idade". Esse ponto, foi descrito por assegurar a complementação na estratégia:

> 4.2 Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2015).

Cabe salientar que a constituição de 1988, por si só já garante a igualdade equiparada a todos os alunos no artigo 5º ao propor a igualdade a todos os cidadãos brasileiros. Sendo assim, nos perguntamos: Por que as será que as leis e diretrizes precisam sempre serem reforçadas, com novas emendas? Prova disso é o art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reforça que o ensino deve ser pensado a partir dos princípios: da Igualdade, e da Liberdade afim de, "promover as condições de acesso e permanência no ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996).

Destarte, para que ocorra essa promoção em relação à inclusão de AH/SD no espaço educacional faz-se necessário uma aprendizagem docente concebida diante de uma contínua formação, para que a escola possa estar se inovando rumo às transformações que provocam novas demandas. Para dar sustentação a esta discussão recorremos a Virgolim (2001, p.10) para compreender que

> a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos.

De acordo, com Virgolim (2007), e a Declaração de Salamanca (1994) os currículos, os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades educacionais do aluno e não o aluno se adaptar a realidade da escola. A legislação que rege os direitos da criança diagnosticada com necessidade (s) especiais no aprendizado deve ser assistida pela escola de acordo com suas habilidades, tanto no regular, como concomitantemente no ensino especial. Para que se cumpram as Diretrizes, o currículo no atendimento do excepcional deve ser flexível e as atividades devem ser diversificadas.

Diante do exposto a cima, e seguindo a mesma linha percebemos que o desafio de trabalhar na educação pública hoje, está na diversidade a qual está inserida nesse contexto. Outra é a capacitação para mediar o conhecimento dos superdotados, pois uma diversidade de alunos na mesma sala de aula exige várias práticas em uma mesma aula. Percebe-se que para que as crianças e adolescentes com AH/SD não se sinta desestimulada, não camufle seus potenciais os professores precisam possuir a habilidade de complementar ou se for o caso suplementar o conteúdo a ser trabalhado no ensino-aprendizagem com esse aluno.

Para falar em educação como prática social, nos atemos em Sampaio e Leite, por corroborar com a teoria sustentada por eles que “a educação pode ser entendida, como “o fenômeno social, que, como parte das condições sócio-político-econômicas da sociedade de classes, influencia e são influenciadas pelas demais manifestações sociais” (1999, p.46). Para além disso, Libâneo (2011), em *Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais?* Demonstra uma preocupação com a escola pública, que segundo ele não está “conseguindo cumprir seus objetivos sociais e pedagógicos de preparação cultural, científica e profissional para a inserção da população infantil e juvenil numa sociedade que deseja democrática” (LIBÂNEO, 2011, p. 75). Percebe-se em Libâneo (2011) e Sampaio e Leite (1999) que ambos concordam com a influência da educação na sociedade, porém o primeiro questiona a falta de ação da escola pública e das políticas educacionais no cumprimento de suas práticas sociais:

> em síntese a aprendizagem, transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. Foi essa concepção de escola assumida nas políticas educacionais oficiais de nosso país nos últimos 18 anos (Libâneo, 2010a), abonada por setores da intelectualidade da Educação e pelo empresariado, através do movimento Todos pela Educação criado em 2006 (LIBÂNEO, 2011, p.79).

De acordo, com Libâneo (2011), a educação passa na década de 90, a ser vista como um instrumento técnico, com a função de servir a realidade da vida prática do aluno, se desvinculado de sua função de principal, na qual se espera a formação para o exercício da cidadania. Já para Saviani a “função social da educação é “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2000, p. 17).

Nesse sentido, a prática social da educação, deve alcançar o indivíduo com valoração a seus bens culturais para que a diversidade de pluralidade de indivíduos se percebam como atores sociais. De acordo com essa perspectiva, alguns países

se reuniram em torno de diretrizes que promovam uma “Educação para todos”, sendo a primeira conferência com essa máxima ocorrida em 1990, em Jomtien na Tailândia. Esse marco na história resultou em um plano decenal implementado na LDB (9.394/96) resultante no Plano Nacional da Educação (PNE), com planos e metas a serem cumpridas e dentre elas a Meta 4 (BRASIL, 2014) que consiste em:

> universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Como a LDB (9394/96), outros documentos foram pensados a partir da década de 90, com o mesmo slogan da “Educação para Todos”, resultado de vários outros eventos como a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), que teve como principio estipular práticas para a educação inclusiva. Presente na Convenção da Guatemala (1998), que se manifestou sobre todo e qualquer tipo de discriminação e de preconceito, repetindo o lema. Por isso, nos indagamos com o intuito de compreender, por que uma lei maior de uma sociedade, como a constituição de 1988, não garante uma igualdade equiparada para seus cidadãos?

O capítulo I art. 5º da carta magna de 1988, diz “que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 1988, P. 5). Dentro desses princípios, corrobora o artigo 205, do capítulo III que se trata:

> da Educação, da Cultura e do Desporto” da constituição vigente 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, 1988, p.99).

Para dar sustentação a esse debate, fundamentado em fontes documentais como as leis aqui analisadas recorremos a reflexão as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em parceria com Conselho Educação Básica (CNE/CEB de 17/2001), sem deixar de lado as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), mas especificamente o capítulo 5 que se refere à Educação Especial, o art. 59 e II onde a Educação inclusiva é contemplada de modo a garantir a aceleração do aprendizado do superdotado.

Metodologia

Nossa pesquisa se propõe a fazer uma análise de natureza metodológica qualitativa, assim como nos ensina Gatti (2007, p. 27), ao falar da "pesquisa qualitativa, cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empirícistas". Assim, na medida a que analisamos os documentos em legislação dialogamos com processos histórico-cultural inseridos no contexto da época para melhor qualificar os dados analisados.

Conclusões

Ao analisar as políticas públicas educacionais, no que se refere Educação especial/inclusão de alunos com superdotação, chegamos à conclusão que a Legislação e suas normas e diretrizes, formuladas em declarações e movimentos, precisam ser implementadas e executadas. Ao contrário do que se defende nas políticas educacionais para a Educação especial, percebemos que ainda há muito a se fazer, para que a sociedade consiga uma "Educação para todos", como é proposta pelos Brasil e os países signatários da Conferência de Jomtien, realizado em 1990, na Tailândia, dando o ponta pé inicial para vários outros.

Uma segunda perspectiva a que chegamos, que não basta diagnosticar, mas sim, após diagnóstico tanto a família, a escola e o Estado, precisam cada qual desempenhar suas funções, no sentido de que realmente seja desenvolvido um trabalho que possa cumprir o que propõe. Umas delas seria cobrar a execução da legislação. Além disso, a sociedade precisa de uma urgência em investimentos por

parte dos gestores municipais, estaduais e federal, para que possa realmente haver uma “Educação para todos”, e de qualidade.

Por conseguinte, além do regime de colaboração que se espera dos gestores políticos em termo de capital econômico, também se espera a assistência a família para que as mesmas sejam empoderados, no sentido de, contribuir com o desenvolvimento da criança com AH/SD. No entanto, algumas análises nos dão conta de que a sociedade precisa tomar as rédeas da situação e cobrar das autoridades governamentais não só a implementação, mas a execução do Plano Nacional de educação (PNE) (2011 a 2020), da LDBEN (9.394/96), de acordo com o que regem o Capítulo 5 e seus parágrafos e incisos, no tocante a complementação e Suplementação da educação especial/inclusiva para com os superdotados, bem como todas as diretrizes necessária a resultados positivos, mesmo que seja a longo e médio prazo.

Referências

Fontes

BRASIL, _____, Observatório do PNE (2011- 20120). Disponível em http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial -inclusiva/indicadoresAcesso em 02/07/2015.

_____, Constituição, 1988. Direito Constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.

_____, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de jun de 2014.

_____, Parecer CNE/CEB de 17/2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> acesso em: 22/10/2014.

Bibliografias

GATTI, B. A.. A construção da pesquisa em educação no Brasil. 1ª ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

GUENTHER, Z. C. Crianças dotadas e talentosas...Não as deixem esperar mais!.ed. 1ª. Editora: E.P.U. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Escola Pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais. In: Didática e Escola em uma sociedade complexa. (org.) Libâneo, Marilza Vanessa Rosa Suanno. Goiânia:CEPED, 2011. 75-95 p.

MÓL, G. de S.; RAPOSO; P. N. PIRES, Rej. F. M. Desenvolvimento de Estratégias para o ensino de Química a alunos com Deficiência Visual. In: SALLES, Paulo Sergio Bretas de Almeida; Gauche (org.) Educação cientifica: inclusão social e acessibilidade. 1ª ed. Goiânia: Editora Cânone, 2011.

SAMPAIO, M. N.; LEITE; L. S.. Alfabetização Tecnológica do Professor. 3ªed. Petrópolis: 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

A INCLUSÃO ROMPENDO BARREIRAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Tânia Carla de Abreu[1]; Luciene Maria Lopes[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo argumentar e exercitar a equidade nos espaços escolares onde ocorre parte da construção do conhecimento na formação dos cidadãos e onde se efetua a transição para a vida adulta, emergindo as relações sociais e culturais. O trabalho tem a pretensão de demonstrar ainda a importância do profissional de apoio (AEE) no contra turno, na sala de recursos e da primordialidade de relatórios para uma melhor identificação das dificuldades dos alunos pelo professor regente, no processo educativo dos alunos com necessidades especiais e dos profissionais da educação, sendo parceiros na troca de experiências em

espaços dialógicos da comunidade escolar. A pesquisa foi pensada e organizada a partir de experiências vivenciadas in lócus, com alunos portadores de necessidades especiais, que possuem laudos e CIDs (Classificação Internacional de Doenças) diferenciados e análise de relatórios desses alunos. Apesar dos transtornos de conduta, dificuldades de concentração, deficiências físicas e mentais, os alunos são acompanhados e orientados se integrando bem na turma e construindo de acordo com suas capacidades o próprio conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: exercitar a equidade, especiais; espaços dialógicos; necessidades especiais

INTRODUÇÃO

A palavra inclusão tem origem do verbo incluir (do latim *includere*), que no sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim sendo, falar de **inclusão** escolar é falar do educando que está contido na escola, ao participar do processo educacional. A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, no seu artigo 1º diz que **"**Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, [...]" evidenciando que a limitação que porventura a pessoa tenha não tira dela seus direitos de cidadão. Ainda, no artigo segundo ficam estabelecidos os responsáveis pela garantia desses direitos,

> Artigo 2º - ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989).

Num rápido olhar para a lei da Inclusão, fica nítida a importância da função do professor de apoio na escola, que é preparado para atender os alunos que possuem laudos e CIDs. Nesse sentido, todos têm direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, e as escolas em sua diversidade devem acolher todos e todas, sejam quais forem suas condições físicas, intelectuais ou outras. Pretende-se demonstrar a importância do profissional de apoio (AEE) no atendimento dos alunos com necessidades especiais, na sala de recursos e da primordialidade de relatórios para uma melhor identificação das dificuldades dos alunos.

Há uma permanente busca de democratização da sociedade com a cidadania plena dos os indivíduos e uma conveniência para a adaptação ou conhecimento na Educação Especial ou inclusiva. No ano de 1996, a escola se abre para a inclusão, a partir da LDB (Lei das Diretrizes e Base da Educação), com destaque para a heterogeneidade, pois, mesmo sendo o ser humano bem diferente, todos tem capacidades.

Devido ao número elevado de alunos com PDI, Plano de Desenvolvimento Individual, com laudos médicos e CIDs, atendidos na escola onde é desenvolvido o subprojeto Educação para a promoção da saúde, PIBID de Geografia, e o acompanhamento de professores de apoio, AEEs, percebeu-se a importância de uma abordagem mais detalhada do tema inclusão educacional de maneira mais efetiva, com o objetivo de argumentar e exercitar a equidade nos espaços escolares onde ocorre parte da construção do conhecimento na formação dos cidadãos, para uma provável adaptação de novas práticas pedagógicas, promovendo uma interação com os colegas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho se fundamenta em análise de relatórios de alunos que possuem laudos e CIDs, relatos de experiências de professores de apoio que acompanham os alunos com necessidades especiais em sala de aula e/ou em sala de recursos, laboratório de observações realizadas por acadêmicos do PIBID em turmas dos 7ºs anos com grande diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola Municipal Dominguinhos Pereira possui 40 alunos com PDI. Desse total, 20 alunos são atendidos na sala de recursos no contra turno, apenas 10 apresentam CID (Classificação Internacional de Doenças, também conhecido como Classificação de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), podendo contar com o acompanhamento de auxiliares de docência. Estes exercem funções de auxiliar na alimentação, locomoção e higiene do aluno atendido, além de intérpretes. Os auxiliares de docência na escola que atendem esses alunos são 12, sendo 06 no turno matutino, 04 no turno vespertino e dois professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que atendem os alunos na sala de recursos, um pela manhã e outro à tarde no contra turno. São de grande importância as condições físicas e humanas da escola para investigar e intermediar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente dos alunos com necessidades especiais (paralisia cerebral, autismo, cegueira, baixa visão, entre outros). Além de contarem com a colaboração de um auxiliar de docência estes alunos recebem no contra turno o auxilio individual no sentido de realizar atividades para as suas dificuldades específicas. A Inclusão educacional de qualquer tipo de dificuldade deve ser vista como descoberta para o desenvolvimento de novas potencialidades e não como limite. A Inclusão social é um termo utilizado para referenciar a inserção de pessoas com alguma dificuldade, seja ela física, social, emocional, material, de qualquer origem ,em escolas, locais de trabalho, ou na própria sociedade de uma maneira geral, da qual muitos indivíduos são considerados excluídos por motivos diversos: condição sócio-econômica, gênero, etnia, falta de acesso as tecnologias, e assim também deveriam ser analisadas pelas políticas públicas. A inclusão é a garantia da cidadania, é a independência de pessoas que necessitam fazer e desenvolver suas escolhas.

> Inclusão não significa aqui confinamento do próprio e diante do alheio. Antes, a “inclusão do outro” significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos- também e justamente aqueles que estão estranhos uns a outro- e querem continuar sendo estranhos. (HABERMAS, 2007).

Apesar de o indivíduo sentir necessidade de pertencer, muitos acabam por acostumar com o isolamento ou ao mundo considerado como uma zona de conforto,

em que alguns preferem se manter, para evitar a transição da qual terão dificuldades em se adaptar. Percebeu-se com esse trabalho que a escola busca o apoio familiar no sentido de permitir que os estudantes frequentem a sala de recurso, mas muitas famílias preferem ficar na zona de conforto a ter o compromisso de acompanhar seus filhos nas atividades extras. Nem mesmo levá-los para uma avaliação com o profissional especializado para diagnosticar que tipo de intervenção é a mais adequada para eles. Por outro lado, ficou evidente também que os alunos com acompanhamento dos auxiliares de docência apresentam resultados satisfatórios dentro de suas especificidades, no processo ensino-aprendizagem. Assim, o trabalho do auxiliar de docência faz diferença positiva no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

CONCLUSÃO

A inclusão educacional corresponde à educação de qualidade para todos. É um grande desafio. Desejos, limitações e dificuldades, e implementação de políticas públicas fazem valer o direito de toda pessoa brasileira a ter uma educação de qualidade. Todos são responsáveis seja o Estado, a sociedade civil ou cada cidadão envolvido no processo educacional por atender, qualificar e emancipar o indivíduo perante a sociedade. Os recursos necessários para efetivar o processo inclusivo passam pela família, pela escola, pela sociedade civil, por instituições e órgãos governamentais. Passam, ainda, por novas atitudes e formas de interação, exigindo mudanças no relacionamento interpessoal, social, cultural e especialmente em como se desenvolve o processo de ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 30 de Junho de 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2007. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em 30 de Junho de 2015.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm> Acesso em 30 de junho de 2015.

HABERMAS, Júrgen**. Inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 8.

EIXO 6- Creche, Educação Infantil, I Segmento do Ensino Fundamental.

COLABORATIVAS

1. Ana Rosa Costa Picanço Moreira[69]; Clarice de Medeiros Devêza[70]; 2. Aretusa Santos Rosa[71]

Resumo

O trabalho discute aspectos de uma pesquisa-intervenção que está sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF) com profissionais de uma creche municipal de Juiz de Fora, MG, no contexto de formação em serviço, acerca da organização dos espaços. Está fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, para a qual o espaço é concebido como um elemento relacional, simbólico e histórico, que se transforma a partir das interações humanas. Defende-se que os aspectos físicos do ambiente e as formas

[69] 1. Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: ana.moreira@ufjf.edu.br
[70] 1. Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: claricemdeveza@gmail.com
[71] 2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: saaretusa@gmail.com

como são vivenciados por adultos e crianças precisam ser problematizados pelos educadores no planejamento e organização espacial da creche, salientando os bebês e crianças pequenas como coautores desses ambientes. As ações formativas foram planejadas a partir de pesquisa documental (projeto pedagógico da creche/2014 e projeto de trabalho “Reflexão dos espaços”/2013), observações participantes, notas de campo e registro fotográfico de interações de bebês, crianças e educadoras com os aspectos físicos dos diferentes ambientes da instituição durante o primeiro semestre deste ano. Os três *encontros reflexivos* abordaram a percepção espacial, os espaços desejados; a relação entre espaços e prática pedagógica e a potencialização espacial. A reflexão crítica e conjunta tem possibilitado a emergência de novas/outras maneiras de organização dos espaços, mais sensíveis às demandas das crianças e bebês, e, portanto, mais significativas. Destaca-se, portanto, a relevância de pesquisas dessa natureza que contemplem ações compartilhadas entre a universidade e a creche na formação continuada em serviço dos educadores.

Palavras chave: Formação em serviço; Creche; Organização espacial.

Introdução

A organização espacial dos ambientes da educação infantil tem assumido, nas últimas décadas, relevância nos estudos e pesquisas sobre creche, formação de professores, bebês e crianças, bem como nos documentos oficiais do Ministério da Educação, contribuindo para repensar o papel do espaço nas ações pedagógicas. Bomfim (2002), Bomfim e Campos-de-Carvalho (2006), Campos-de-Carvalho (1993), Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) e Moreira (1992) têm demonstrado a importância dos aspectos físicos do ambiente nas interações de crianças no contexto de creche.

Entendemos que as relações entre espaço e pessoa são mediadas por significações histórica e socialmente construídas. Tal entendimento está pautado na teoria histórico-cultural de Vigotski a qual nos oferece uma leitura dialógica,

afirmando que espaço e pessoa não se opõem, mas, ao contrário, são aspectos interdependentes, visto que um não existe sem o outro (VIGOTSKI, 1935/2010).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que estabelecem o espaço como um dos elementos da proposta pedagógica, o compreendemos como elemento pedagógico (MOREIRA, 2011) o qual faz parte e orienta as ações educativas, não sendo, portanto, simplesmente o local onde as práticas pedagógicas acontecem.

Contudo, muitos ambientes ainda permanecem organizados seguindo a lógica hospitalar, no caso dos berçários, e a lógica escolar, presente nas salas de referência destinadas a crianças de dois e três anos de idade, dificultando o planejamento de ambientes mais significativos e potentes aos bebês e crianças, que levem em conta seus interesses e necessidades.

Nessa direção, parece-nos importante problematizar o conceito de espaço com os educadores, no sentido de possibilitar-lhes outros olhares à organização espacial no seu fazer pedagógico. Entendemos que a teoria não deve sobrepor-se às experiências do educador, nem tampouco as experiências devem fugir da análise crítica. Nesse sentido, a problematização das práticas pedagógicas em diálogo com a teoria pode se constituir no principal fator desencadeante de transformação e potencialização das ações dos educadores. Como destaca Bodnar (2013, p. 210), "O ponto de partida para esse diálogo deve ser a própria prática pedagógica, que contem em si uma teoria – que, para se tornar práxis, precisa ser refletida, e, a partir daí, transformada."

Diante do que foi exposto, este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados e reflexões preliminares desenvolvidas no âmbito de uma experiência colaborativa entre a universidade e a creche mediante a pesquisa-intervenção.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-intervenção que está sendo desenvolvida numa creche pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, desde o mês de fevereiro do corrente ano. O estudo tem o objetivo de criar contextos de reflexão

coletiva e crítica entre educadoras[72] e membros da universidade (professora e estudantes) a respeito das práticas cotidianas, tendo como fio condutor o espaço.

Escolhemos essa creche pelo motivo de a coordenadora ter se mostrado sensível à questão espacial, percebida por nós em visitas institucionais e discussões em outros contextos de formação em serviço[73], além de as educadoras terem desenvolvido o projeto de trabalho "Reflexões sobre os espaços" ao longo dos meses entre março e novembro de 2013, e estarem motivadas a retomarem e ampliarem as reflexões que emergiram naquele momento.

A creche atende a cerca de 150 crianças com idades entre três meses e três anos e onze meses oriundas do bairro onde está localizada e adjacências. A instituição situa-se numa região da cidade que mescla paisagem rural com urbana. É considerada uma das maiores creches da rede municipal em extensão, possuindo área verde em todo o entorno da edificação, solários, pátios interno e externo, salas de referências (berçários e salas de atividade), brinquedoteca, sala multiuso, sala de artes, sala de leitura (*Literakids*), refeitório, sala das educadoras, secretaria, banheiros, despensa e cozinha. As salas de referência são em número de dez, e abarcam agrupamentos de bebês e crianças por faixa etária (BI, BII a, BII b, BII c, 2 anos a, 2 anos b, 2 anos c, 3 anos a, 3 anos b e 3 anos c). Vale ressaltar que esses ambientes são amplos e arejados, além de demonstrarem a presença da sensibilidade estética das educadoras.

Nossas ações investigativas envolvem o acompanhamento semanal do cotidiano da creche, via observação participante, produção de fotos e notas de campo, bem como a realização de *encontros reflexivos*[74]. Até agora foram realizados três encontros reflexivos. Os dois primeiros ocorreram somente com parte do grupo das educadoras de sala[75], ou seja, no encontro 1 participaram sete educadoras que trabalham com crianças de dois e três anos de idade e a coordenadora da creche, e

[72] Utilizamos o termo no gênero feminino por se tratarem exclusivamente de mulheres. Para efeito deste trabalho, são consideradas educadoras todas as funcionárias que atuam na creche, independente do cargo que ocupam, na medida em que atuam diretamente com os bebês e as crianças em diversos momentos da rotina. Essa concepção é compartilhada pela coordenadora da creche, que nos inspirou ao uso dessa denominação para se referir àquelas que trabalham na creche.

[73] A coordenadora da creche participa de outro projeto do grupo de pesquisa "Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância", desde 2012, do qual as autoras fazem parte, que é voltado para a formação continuada das coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora.

[74] A expressão *encontros reflexivos* foi cunhada pelo grupo de pesquisa GRUPAI para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço criado para refletir sobre as práticas pedagógicas. Temos a intenção de propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, em diferentes sentidos na busca de um mesmo ponto de chegada.

[75] Denominamos educadoras de sala àquelas que são os adultos de referência de determinado agrupamento de crianças.

no encontro 2, participaram as nove educadoras das salas de berçário. O terceiro encontro contou com a participação de todas as educadoras e a coordenadora (22 sujeitos) porque foi Dia Pedagógico[76], e não havia crianças na creche. Cada encontro teve a duração de duas horas, e foi gravado para posterior transcrição e análise dos dados.

No movimento dialógico de escuta e questionamentos, buscamos refletir em conjunto sobre as organizações dos diferentes ambientes da creche e as vivências dos bebês e das crianças com esses espaços.

Resultados e Discussão

Analisando o projeto político pedagógico (PPP) da creche de 2014, percebemos a preocupação da instituição com a organização dos espaços, como pode ser visto no fragmento a seguir retirado desse documento: "(...) também discutimos e refletimos sobre a organização dos diversos espaços da creche e organizamos de dois em dois meses algum espaço para ser modificado" (PPP, 2014, p. 14). A proposição de reorganizar os ambientes permanentemente foi fruto do projeto de trabalho citado, o qual possibilitou às educadoras repensar e redimensionar o papel dos espaços em suas práticas, buscando qualificá-los a partir da participação das crianças e famílias.

É importante ressaltar que a organização das salas de referência de bebês e crianças está condicionada aos projetos de trabalho desenvolvidos na creche, com destaque para os efeitos do projeto "Reflexão dos espaços", desenvolvido em 2013. Isto nos remete às reflexões de Lopes (2012, p. 155) quando aponta que existe "(...) um contexto ofertado em cada tempo histórico para nossos bebês pelas gerações que as precedem e que com ela se encontram." Isto significa dizer que as organizações espaciais são histórica e culturalmente condicionadas. Porém, elas encontram-se prenhas de serem permanentemente ressignificadas pelas vivências dos sujeitos.

[76] O Dia Pedagógico voltou a acontecer nas creches municipais de Juiz de Fora em agosto deste ano, após o intervalo de um ano e meio. Nesse dia a creche não atende às crianças e dirige suas ações para o planejamento pedagógico, a reunião administrativa e a formação em serviço.

As possibilidades de ressignificações a partir das vivências[77] é uma das potências que nos move a realizar os encontros reflexivos, cujas discussões e resultados nos debruçaremos a partir de agora neste texto.

No início do primeiro encontro de cada grupo de educadoras, cada uma se apresentou a partir de suas preferências espaciais na creche. Foi interessante notar que as educadoras dos agrupamentos de dois e três anos elegeram ambientes diversos da creche, tais como o pátio, a sala das educadoras, o solário, a sala multiuso e a sala de leitura, justificando as suas escolhas com base nas memórias de infância e traços de personalidade. Já as educadoras dos berçários escolheram as salas em que trabalham devido à sensação de acolhimento que esses ambientes lhes proporcionam. Uma possível análise desses relatos sugere certa identificação das educadoras com as crianças com as quais trabalham a partir de suas concepções e práticas desenvolvidas com bebês e crianças de dois e três anos nesses ambientes. De um modo geral, os bebês passam grande parte do dia em suas salas de referência, enquanto que as crianças de dois e três anos circulam mais pelos outros espaços da creche.

Em seguida, propusemos que as educadoras refletissem sobre um fragmento da poesia de Manuel de Barros “O apanhador de desperdícios”, que trata do respeito e da valorização das coisas desimportantes no mundo contemporâneo. Solicitamos que elas procurassem traçar relações dos versos com a temática do espaço. Várias educadoras destacaram as sucatas como matéria-prima para a confecção de brinquedos, mobílias, e outros estruturadores espaciais. Algumas recordaram do projeto de trabalho sobre o espaço da creche e disseram que pretendiam construir uma casa utilizando caixas de leite. Outras mencionaram que a creche dispõe de poucos brinquedos industrializados para o número de crianças que atendem. Disseram que aproveitam embalagens vazias, caixas, retalhos de pano para

[77] A vivência é a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, ela que possibilita a emergência de significações [sempre particulares] para os significados [sociais] do meio. O espaço, portanto, é sempre um campo de possibilidades onde cada sujeito produz o seu, na medida em que as pessoas constroem sentidos particulares sobre o espaço a partir dos significados que a cultura lhes apresenta.

confeccionarem brinquedos para as crianças. Destacaram também a participação das famílias no envio de sucatas para a creche e na confecção de brinquedos.

Outro ponto interessante sobre a poesia foi a analogia que algumas fizeram do quintal com a creche, que aparece no verso “meu quintal é maior do que o mundo”. Para essas educadoras a creche não termina nas paredes; ela abarca o entorno da instituição, como as montanhas, as ruas e a fazendinha. Das janelas e do pátio externo, elas trazem esses espaços para dentro da creche e os inserem em seu fazer pedagógico, tensionando a relação interno-externo.

O “quintal” também foi comparado com a imaginação das crianças quando elas estão brincando de faz de conta. A sala e os outros ambientes da creche se transformam em outros cenários que aguçam o imaginário das crianças.

Problematizamos assim os ambientes que oferecemos às crianças e a ressignificação que elas fazem deles. Recuperamos o que diz Vigotski (1935/2010) sobre as significações que as crianças constroem sobre o meio (espaço/ambiente).

Ainda nesses dois encontros, lançamos as seguintes perguntas “Que espaço eu tenho na creche?” e “Que espaço eu desejo?” A primeira pergunta procurou saber como elas percebiam os seus ambientes de trabalho. Mais uma vez, os ambientes caracterizados ultrapassaram as salas de referência. Aspectos positivos, tais como a dimensão, a ventilação e a iluminação das salas; os cantos temáticos construídos por elas (cantinho da leitura e cantinho da beleza); as mesas e cadeiras que são transformadas pelas crianças em carros, cabanas e casas, foram destacadas pelas educadoras das salas de dois e três anos. Já as educadoras dos berçários enfatizaram a funcionalidade da arquitetura dos ambientes, especialmente a bancada para o banho que existe na sala do Berçário 1 e os banheiros que existem dentro das salas de Berçário 2, facilitando a realização da higiene dos bebês, e a organização espacial que lhes permite visualizarem todas os bebês. Esse grupo também destacou a presença da barra de apoio e do espelho na sala do Berçário 1, objetos que consideram favorecer o desenvolvimento da motricidade e da identidade dos pequenos.

Sobre a segunda pergunta, que versou sobre o espaço desejado, a maioria apontou a necessidade de a creche adquirir brinquedos novos e em maior quantidade, pois os que existem são em número reduzido e alguns deles se encontram em condições precárias de uso. Algumas educadoras dos BII desejaram

que houvesse espelho em suas salas contribuindo nas brincadeiras de faz de conta. Para uma delas, o espelho amplia o universo dos bebês, assim como o quintal poetizado por Manoel de Barros, que é maior do que o mundo (real).

O terceiro encontro reflexivo congregou todas as funcionárias da creche. Iniciamos com algumas memórias dos encontros anteriores trazidas pelas educadoras, e refletimos coletivamente sobre a relação dos espaços da creche com a prática pedagógica e como poderíamos qualificar esses espaços. As discussões giraram em torno da relação estreita que a creche estabelece com as famílias das crianças, e elas relembraram alguns projetos de trabalho nos quais as famílias participaram efetivamente, seja na construção de brinquedos com as educadoras e crianças, seja com a contação de histórias.

De um modo geral, as educadoras demonstraram o desejo de retomar essa experiência com as famílias de construção de objetos e brinquedos que possam enriquecer as salas de referência e os outros ambientes da creche. Assim, propusemos que elas se agrupassem por segmentos (educadoras dos berçários, educadoras das salas de dois anos, educadoras das salas de três anos e educadoras que não são líderes de sala) e planejassem algumas construções para serem feitas com as famílias, em oficinas, considerando os interesses e demandas das crianças e dos bebês.

O resultado foi a ideia de construir várias coisas: carrinhos, casinha para o solário, mobílias para a casinha e o personagem de uma história que será criada com as famílias.

Conclusões

Este texto tem o objetivo de apresentar alguns resultados e reflexões já desenvolvidas no âmbito da pesquisa-intervenção sobre a formação em serviço de educadores de creche, tendo como fio condutor das discussões a organização espacial. A pesquisa tem procurado envolver todos os sujeitos que dele participam no processo de reflexão crítica e problematização dos espaços, bem como na construção coletiva de respostas para responder aos desafios cotidianos.

Referências

BODNAR, Rejane Teresa Marcus Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais de educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 3ª ed. Campina, SP: Papirus, 2013.

BOMFIM, Joseane; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez. Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, Espanha, n.7, v. 1, p. 67-88, 2006.BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, UFRG, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez. Psicologia Ambiental: Algumas considerações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 2, p. 435-447, 1993.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez; PADOVANI, Flávia H. Agrupamentos preferenciais e arranjos espaciais. **Estudos de Psicologia**. Natal, n.5, v. 2, p. 443-470, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez; SOUZA, Tatiana N. Psicologia Ambiental, Psicologia do desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível?. **Paidéia**, n.18, p. 25-40, 2008.

CRECHE COMUNITÁRIA LINHARES. **Reflexões sobre os espaços**, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico**, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para debate teórico-metodológico. **Revista Educação em foco**. Diálogo entre as teorias da atividade e sócio-histórico-cultural. ISCAR Brasil e II Fórum Nacional. Edição especial. Juiz de Fora, MG, p. 151-161, ago. 2012.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1992.

_____. Ambientes da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário. **Tese de Doutorado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. (Texto original de 1935).

INFÂNCIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANPED: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS.

Aretusa Santos Rosa[78]

Resumo: O artigo busca refletir sobre a produção bibliográfica no campo da interface infância e relações étnico-raciais a partir do levantamento bibliográfico desta produção nos últimos dez anos de ANPED - Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Na análise dos dados identificamos 08 trabalhos distribuídos em 02 Gts – Grupos de Trabalhos. Ora apresentados no GT 07 focado nas discussões da infância de 0 a 5 anos, ora apresentados no GT 21 focado nas discussões sobre população negra e Educação. A pesquisa foi realizada a partir do sítio eletrônico da ANPED, no período de 2004 a 2013. Discute o quantitativo relativamente baixo dessa produção em diálogo com pesquisadores de ambos os campos.

Palavras-chave: ANPED, levantamento bibliográfico, infância, educação infantil, relações étnico-raciais.

Introdução

Discutir infância e relações étnico-raciais implica em refletir sobre duas importantes áreas que possuem um histórico de invisibilidade e silenciamento no campo educacional. “A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático” (ROSEMBERG, 2012, p. 12).

[78] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ; integrante do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e extensão – PROPED/UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ambientes da Infância – GRUPAI/UFJF no âmbito do grupo de pesquisa em Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância - LEFOPI, saaretusa@gmail.com

Ambas as áreas apresentam um quadro de produções emergentes nos últimos anos, contudo suas interfaces no campo “infância e relações étnico-raciais” apresentam um número ainda mais reduzido de publicações. “As pesquisas vêm estudando, principalmente, processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. As pesquisas relacionadas à educação infantil são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar.” (idem, p. 40).

Neste artigo discutiremos especificamente as publicações desta interface nos últimos dez anos de Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED.

Metodologia

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio dos Anais das reuniões anuais da ANPED disponíveis no Sítio Eletrônico da referida Associação. Perpassamos as reuniões anuais de 2004 ao ano de 2013.

Optamos por esse período tendo como marco legal a publicação da lei 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro brasileira, e, principalmente, a publicação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais. Visitamos os anais de todos os grupos de trabalho em cada uma das dez reuniões estudadas tendo como critério de identificação as comunicações orais que apresentavam as palavras “raça”, “relações raciais”, “relações étnico-raciais”, “população negra”, “afro-brasileiros” ou negro (a)”. Analisávamos os títulos dos trabalhos ou títulos sugestivos que não apresentavam nenhuma destas palavras, mas abordavam temas comumente já trabalhados na discussão, em seguida estudávamos seus resumos.

Identificamos 08 trabalhos que abordavam tal interface. Uma vez identificados, partimos para a leitura dos textos completos.

Resultados e discussão

Abordamos a ideia de raça e, por conseguinte de relações étnico-raciais como uma construção social e histórica que alicerçou relações de dominação (Quijano, 2005), ainda presentes na sociedade contemporânea, entre diferentes povos e culturas. Em consonância com Quijano (idem) e Gomes (2012) partimos do pressuposto de que a raça marca de forma estrutural e estruturante as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira.

Dentre as 10 reuniões analisadas, desde o ano de 2004 ao ano de 2013, somente 06 reuniões tiveram apresentações de trabalhos sobre infância e relações étnico-raciais.

Os trabalhos dividiram-se entre os GTs 07 e GT 21, havendo uma maior concentração no GT 21. O GT 07 recebeu 03 trabalhos no início da década estudada, depois os trabalhos concentraram-se somente no GT 21.

Portanto, nos últimos oito anos de ANPED o GT07 onde se concentram os trabalhos relativos à educação das crianças de 0 a 05 anos em creches e pré-escolas não apresentou nenhum trabalho sobre relações étnico-raciais.

Enquanto o GT 21 onde se concentram trabalhos sobre Educação e relações étnico-raciais apresentou todos os trabalhos sobre a interface raça e educação infantil da ANPED no final a década estudada. De algum modo nos últimos anos há uma concentração das discussões sobre infância e relações étnico-raciais no grupo de trabalhos sobre educação e relações étnico-raciais. Qual situação embasa tal dado? Porque não há presença de tal discussão em outros GTs da ANPED?

O baixo quantitativo de trabalhos na intersecção infância e relações étnico-raciais parece apontar na direção do que Rosemberg (2012, p. 12) denominou de invisibilidade. Nas palavras da autora: “Minha tese: a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.”

Organizamos os 08 trabalhos em 04 categorias, 1. Infância e identidade; 2. Infância e literatura afro-brasileira; 3. A invisibilidade da criança negra; 4. Práticas cotidianas de educação das relações étnico-raciais.

Na categoria 1, “Infância e identidade”, encontramos 02 artigos: “Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural” apresentado por Costa (2004), e “As interações sociais e a formação da identidade da criança negra” apresentado por Silva (2004). Ambos foram apresentados no ano de 2004 no GT 07. Ambos discutem processos de subjetivação e construção de identidades da criança negra na educação infantil.

Costa (2004) focaliza sua discussão no brinquedo e sua influência na construção da identidade da criança, defendendo a tese de que as bonecas se constituem em arena, lugar de conflito e embates ideológicos, uma vez que é um objeto de desejo da criança e lugar de inscrição do desejo do adulto. Aponta o quantitativo incomparável de bonecos (as) brancos (as) em detrimento de bonecos (as) negros (as), “No Brasil, em qualquer vitrine de loja, para qualquer tipo de público, vamos encontrar invariavelmente um contingente expressivo de bonecas arianas em meio a uma ou duas negras” (p. 7).

Silva (2004) discute o estereótipo e sua interferência nos processos de constituição da pessoa e do grupo social negro. Para a autora as “marcas” ou estereótipos imputados a pessoa ou grupo negro na relação social produz no outro um olhar preconcebido que o impede de perceber a totalidade dos atributos e interferem diretamente nos processos de construção da identidade.

Na categoria 2, “Infância e literatura afro-brasileira”, encontramos outros dois artigos: “Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo Com crianças afro-brasileiras e com a literatura” apresentado por Passos e Queiroz (2012) e “Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte” da autoria de Araujo (2010).

Araújo (2010), “Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte””, apresenta um levantamento de estudos desenvolvidos nas últimas décadas do século 20 e início do século 21 que tratam das relações étnico-raciais, apontando que houve mudanças neste período na configuração do racismo na

literatura, mas não necessariamente direcionadas à superação do racismo, mas às mudanças nos comportamentos e discursos raciais.

O artigo de Passos e Queiroz (2012) apresenta parte de um estudo que investiu em compreender como se estabelece o diálogo entre a ideologia-discurso do branqueamento, de invisibilização dos afro-brasileiros como protagonistas da história, e outros processos enunciativos que reposicionam estes grupos e suas práticas na sociedade. No âmbito desta investigação desenvolveu com crianças entre 4 e 5 anos um conjunto de atividades envolvendo as narrativas - em especial a narrativa literária - e a produção de vídeo a partir delas. O trabalho, que foi iniciado com o livro "Chuva de Manga", de James Rumford, teve como objetivo, compreender os processos identitários e a articulação destes com as práticas deste grupo de crianças focalizando-se na prática de ouvir e considerar as narrativas das crianças.

Na categoria 3, "A invisibilidade das crianças negras", identificamos o artigo de Ione da Silva, intitulado "Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX." Apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou visibilizar a presença da criança negra no século XIX, buscando configurar a infância a partir desse recorte. Segundo a autora, a pesquisa pretendeu mostrar de que maneira as crianças negras "são dadas a ver" por meio de fotos e imagens. Conclui o trabalho apontando que ao mesmo tempo em que as práticas escravistas produziram exacerbadamente a imagem exótica do trabalho escravo, elas também criaram a invisibilidade das pessoas negras, em especial das crianças.

Na categoria 4, "Práticas cotidianas de educação das relações étnico-raciais", identificamos 03 artigos, "A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão' das autoras Abramowicz e Oliveira (2005), "Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as Relações raciais na escola", da autoria de Amaral (2011); "Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo Crianças e adultos", apresentado por Soares e Silva (2013).

O trabalho "A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão' refere-se a uma pesquisa já concluída que envolveu a análise das práticas educativas, o tratamento da questão racial na faixa etária de zero a três anos de idade e as possíveis implicações disso na

constituição de uma educação ‘da multidão’ voltada para a multiplicidade e diferenças. Aponta que na creche havia uma essencialização das diferenças que levava às classificações das crianças somente a partir dos binarismos branco ou preto, tendo o predomínio do primeiro para avaliar e validar todos os demais, e caracterizando as diferenças como desvio.

Amaral (2011), “Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as Relações raciais na escola”, apresenta resultados de uma investigação que buscou analisar as estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na escola. Teve como objetivos principais conhecer as interações criança/criança e criança/adulto e identificar as perspectivas das crianças sobre o que é ser criança e viver a infância na escola. O trabalho apontou que o discurso de igualdade se faz presente na escola, embora as práticas cotidianas, sobretudo nas relações entre as crianças, apontem diferenças de tratamento quanto ao gênero, raça e classe social.

O artigo “Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo Crianças e adultos”, de Soares e Silva (2013) apresenta uma investigação sobre as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade no contexto da educação infantil de uma escola pública do município de Teófilo Otoni- MG. Aponta que os discursos veiculados pela escola enunciavam a vivencia de igualdade entre todos os que ali conviviam. Algumas das práticas e/ou episódios presenciados durante a pesquisa em alguma medida refletiam esses discursos e nem sempre educavam as crianças para a emancipação identitária, sejam elas negras ou brancas, ao contrário, propiciavam que “cresçam acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita” (p. 04).

Considerações conclusivas

O estudo possibilitou-nos identificar a capilaridade do racismo e do preconceito racial, na medida em que as pesquisas apontam diferentes instrumentos de veiculação do racismo desde as práticas sociais a artefatos do cotidiano, tais como

brinquedos, mais especificamente nos trabalhos apresentados, a boneca e, a literatura infantil e infanto-juvenil.

Embora nos últimos dez anos de ANPED se encontre poucas produções sobre educação infantil e relações étnico-raciais é possível perceber que houve um deslocamento na centralidade das pesquisas de uma perspectiva crítica de denúncia do racismo e de práticas de preconceito, para uma perspectiva crítica de análise da conjuntura, o que presencia as ações afirmativas que fazem emergir novas nuances no cenário educacional brasileiro.

Referências

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. **A ‘paparicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt07/gt07139int.rtf. Acesso em 18 de agosto de 2014.

AMARAL, A. C. T. **Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as Relações raciais na escola.** In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2011. Disponível em: http://www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1058%20int.pdf. Acesso em 19 de outubro de 2014.

ARAÚJO, D. C. **Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais**: Um breve estado da arte. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2011. Disponível em: http://www.34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-35%20int.pdf. Acesso em 19 de outubro de 2014.

COSTA, M. F. V. **Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2004. Disponível em: http://www.27reuniao.anped.org.br/gt07/t074.pdf. Acesso em 17 de agosto de 2014.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 33, num. 120, julho – setembro, 2012, p. 727-744. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 de maio de 2015.

JOVINO, I. S. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2008. Disponível em: http://www.31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4281--Int.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2014.

PASSOS, M. C. P.; QUEIROZ, C. A. **Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo Com crianças afro-brasileiras e com a literatura**. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2012. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1841_int.pdf. Acesso em 19 de novembro de 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais –** perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, setembro-dezembro, 2006, p. 37-50

ROSEMBERG, F. Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (ORG.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SILVA, S. A.; SOARES, L. N. **Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo Crianças e adultos.** In: 36ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2013. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3271_texto.pdf. Acesso em 19 de novembro de 2014.

SILVA, V. L. N. **As interações sociais e a formação a identidade da criança negra**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2004. Disponível em: http://www.27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf. Acesso em 17 de agosto de 2014.

BRINCAR E INTERAGIR NA CRECHE: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Beatriz Lemes Cardoso[79]

Julieny Christine dos S. Alves [80]

Monica Isabel Canuto Nunes[81]

Resumo

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil deve ser realizado em creches e pré-escolas com o intuito de oportunizar o contato do acadêmico com a escola-campo e intervir positivamente no cotidiano da escola. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida numa creche, na sala do berçário, através da observação participativa e aplicação de um projeto de intervenção. Tanto a observação participativa quanto a aplicação do projeto de intervenção ocorreu numa creche no município de Orizona, com carga horária de 40h. Os resultados mostram a importância de articulação entre cuidar e educar e do planejamento e desenvolvimento de projetos que contribuam para o pleno desenvolvimento das

[79] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Pires do Rio, biavps.cardoso@gmail.com

[80] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Pires do Rio, julienychristine@yahoo.com.br

[81] Docente da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Pires do Rio, monicacanuto08@gmail.com

crianças. Acreditamos que a Universidade deve contribuir para a consolidação de ações pedagógicas voltadas ao cuidar e educar das crianças de zero a três anos.

Palavras-chave: Estágio; Creche; Brincadeiras; Interação.

Introdução

Com a inserção da educação infantil na primeira etapa da educação básica, os cursos de formação de professores, em especial a Pedagogia, são chamados a pensar e desenvolver uma formação que oportunize ao acadêmico o contato com a realidade deste nível de ensino e as diversas possibilidades de intervenção pedagógica. Desta maneira, fazendo parte do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a observação participativa e a aplicação do projeto de intervenção aconteceu numa creche, especificamente na sala do berçário.

Barbosa (2008, p. 02) nos esclarece que "[...] os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, [...]". Por acreditarmos que os bebês tem um grande potencial de aprendizagem e que devem ser estimulados em seu pleno desenvolvimento é que escolhemos o berçário para nossa observação participativa e aplicação do projeto de intervenção.

Portanto, através deste trabalho objetivamos relatar a experiência desenvolvida numa creche, na sala do berçário, através da observação participativa e aplicação do projeto de intervenção "Brincar e Interagir" tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras.

Metodologia

A observação participativa e a aplicação do projeto de intervenção foram desenvolvidos na Creche Municipal José Ribeiro de Oliveira em Orizona – Goiás, durante o 2º semestre de 2014 totalizando uma carga horária de 40 horas. A coleta

dos dados e a intervenção aconteceram na sala do Berçário composto por 15 bebês e duas professoras.

Através da vivência nesta sala de aula, participando do cotidiano dos bebês, auxiliando na rotina estabelecida para cuidar e educar estas crianças é que conseguimos diagnosticar o que poderia ser desenvolvido pedagogicamente para contribuir com o pleno desenvolvimento dos bebês e desta maneira elaboramos o projeto de intervenção “Brincar e Interagir”.

Resultados e Discussões

Para consolidar a articulação entre o cuidar e o educar na educação infantil, acreditamos que, dentre outros fatores está a necessidade de um planejamento que oportunize aos professores intencionalizar o seu fazer pedagógico. Neste sentido Ostetto (2012, p. 177) ressalta que: “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças.”. E através da observação participativa tivemos a oportunidade de visualizar que os professores desta sala planejam quinzenalmente o trabalho a ser desenvolvido com os bebês e há uma clara articulação entre objetivos, conteúdos e metodologias, porém o tempo destinado à rotina de cuidar biologicamente dos bebês toma o tempo e espaço que tinha sido planejado para o desenvolvimento de situações de aprendizagens orientadas.

Conforme Ostetto (2012) a rotina da creche em especial dos bebês, abarca todo o cotidiano da instituição, e que todas as atividade realizadas com eles tem a sua relevância, portanto com planejamento e conscientização do verdadeiro papel da educação infantil pode se transformar em momentos educativos e consequentemente significativos. Ao banhar os bebês a professora procurava sempre conversar com eles, mostrava as partes do corpo, colocava alguns objetos e bichinhos coloridos, estimulava a linguagem e o vínculo afetivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) determinam que as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas nos eixos interação e brincadeiras e este olhar nos direcionou a perceber como este processo era conduzido com os bebês. O momento de interação e de brincadeiras propiciado às crianças era organizado de modo tal que as mesmas ficavam no chão da sala com alguns brinquedos disponibilizados, entretanto elas brincavam aleatoriamente sem a intervenção e mediação das professoras.

Durante todo o processo de observação participativa, discussões durante as aulas de estágio é que definimos qual seria a melhor forma de intervir pedagógica e positivamente na sala do berçário através do um projeto, surgindo assim o projeto "Brincar e Interagir" que teve como eixo norteador de seu desenvolvimento as interações e brincadeiras, no qual foram trabalhados motricidade, movimento, criatividade, coordenação motora, interação e a expressão de si e do mundo. Tendo como objetivo propiciar às crianças brincadeiras e interações de maneira lúdica de forma a potencializar conhecimentos significativos conforme a sua realidade.

Entendemos que a creche deve oportunizar às crianças condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, o que é reforçado através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) quando esclarece que caberá à instituição de educação infantil:

> [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] (Vol. I, 1998, p. 23).

Para atender o objetivo geral do projeto selecionamos atividades que buscavam esta articulação entre as brincadeiras e interações. Selecionamos uma atividade que objetivava estimular a coordenação motora fina e a interação entre os bebês de maneira que um ajudava o outro, que consistia colocar canudinhos em furos feitos em algumas caixas de papelão. Apesar de despertar o interesse e a

curiosidade dos bebês os objetivos propostos não foram alcançados porque as professoras optaram por realizar individualmente com cada bebê dentro do próprio berço e como eles estavam como sono e fome não terminaram a execução desta atividade.

Objetivando retirar os bebês dos berços para interagir entre eles e com as professoras oferecemos revistas para que pudessem manipular e rasgar livremente, incentivamos todos os bebês a executar a atividade e foi muito positiva a reação deles, se alegraram, trocaram entre eles as revistas e ao final estimulamos que jogassem para o alto o que foi rasgado. Nesta atividade foi possível perceber a necessidade que as crianças tem de sair do seu espaço cotidiano que, na maioria das vezes é o berço e explorar os diferentes espaços da sala de aula e da instituição.

Ainda na perspectiva de explorar outros espaços e também de estimular a linguagem e a percepção corporal dos bebês, levamos as crianças para fora da sala de aula e com uma bola inflável grande e colorida colocamos, individualmente, o bebê em cima da bola e ao som de músicas infantis propiciamos o movimento da bola de diversas maneiras, conversando e cantando com eles. Ao colocar a música e inserir as crianças em cima da bola, era perceptível a satisfação das mesmas, foram momentos de relaxamento e algumas delas queriam até dormir em cima da bola.

Pensamos também em inserir a brincadeira com objetos diferentes durante o banho das crianças e desta forma levamos bichinhos infláveis, bolas pequenas, formas geométricas coloridas e colocamos dentro da banheira. Os bebês eram estimulados a brincar, nomear os objetos e durante todo o banho conversávamos muito com eles, nomeando objetos e as partes do corpo que estavam sendo banhadas. Ficou perceptível o interesse e a alegria pela atividade executada o que propiciou tornar o momento do cuidar um espaço também para o educar.

É importante ressaltar que para desenvolver o projeto foi preciso articular com as professoras a rotina diária dos bebês para não prejudicar o andamento dos trabalhos desenvolvidos por elas, buscamos também a participação das duas professoras na execução de todas as atividades. A receptividade e o envolvimento delas e de outros profissionais da creche contribuíram decisivamente para o resultado positivo deste projeto de intervenção.

Conclusão

Ao concluir a observação participativa e a aplicação do projeto de intervenção, consideramos o estágio como um período de grandes aprendizagens e potencializador de conhecimentos práticos no que diz respeito à educação das crianças menores. Através das experiências vivenciadas conseguimos ampliar os conhecimentos em relação as crianças e suas necessidades de sonhar de brincar.

A respeito da articulação do cuidar e o educar na creche, apesar de não estarem inteiramente articulados, os profissionais que atuam na creche já estão começando a perceber a importância de integrar esses dois aspectos na rotina dos bebês.

A aplicação do projeto “Brincar e Interagir”, também foi um desencadeador de efetivas aprendizagens onde percebemos como o lúdico pode potencializar a aprendizagem dos alunos e propiciar momentos prazerosos que rompem com o tradicionalismo.

Finalmente é preciso destacar que a educação infantil, numa perspectiva ideal, seria ir além de uso de metodologias diversificadas para o desenvolvimento da criança, é saber realmente o que significa o “ser criança”, saber que ela é um ser histórico, que tem sonhos, que brinca, que almeja. O ideal seria que todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças trabalhassem a favor da dimensão humana e trabalhar dessa forma significa respeitar a criança, sem gritar, sem agredir com gestos e palavras, seria incorporar o significado da palavra “criança” no seu trabalho cotidiano.

Referências:

BARBOSA, Maria; HORN, Maria. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, 128p.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v.1,2 e 3. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

OSTETTO (ORG), Luciana. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**.10.ed.São Paulo:Papirus, 2012, 200p.

12 CORPO, CUIDADO E EXPERIÊNCIA TEATRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruno Pontes

A presente comunicação tem por objetivo apresentar análises referentes à experiência da prática corporal teatral de meninos e meninas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, problematizando a experiência cotidiana da criança pequena, no campo da Educação Básica Pública, em uma comunidade periférica de Belo Horizonte.

Partimos do pressuposto de que o teatro, como patrimônio cultural da humanidade deve ser ofertado a todos, como prediz o Artigo 206 (o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios), alínea II (liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, *a arte e o saber*) da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A Lei Nº 9.394/96 transformou as atividades de artes em área de conhecimento no currículo escolar. Já segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil "a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de *diferentes linguagens"* (BRASIL, 2010 P. 18). As Diretrizes orientam os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como mostram os princípios que devem instruir os regimes estético-artísticos na Educação Infantil. Esse documento reconhece a

importância de o teatro estar presente no cotidiano da criança pequena visando seu desenvolvimento integral garantindo “experiências que: (...) Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (p. 25-26).

Diversos autores (MACHADO, 2014; JOBIM E SOUZA, 1994; GOBBI, 2010; FIGUEIREDO, 2013) nos mostram que, independente da presença de atividades teatrais regulares na Educação Infantil, as práticas corporais expressivas fazem parte desse universo e são objeto de reflexão no que concerne às questões da corporalidade e da estética. Entendemos que a Educação Infantil é uma etapa da educação que contempla ou pode contemplar um conjunto de práticas que dialogam entre si e que têm como objetivo favorecer a riqueza de experiências das crianças, mas que o corpo tem, algumas vezes, sido deixado de lado.

> (...) pesquisadores da infância ressaltam que, uma vez que o conceito de *sociabilização* tem dominado as descrições da infância, não é de surpreender que geralmente apareçam lacunas em descrições sociológicas e antropológicas do corpo e da infância. A lacuna é evidenciada também nas pesquisas etnográficas que buscam contemplar a experiência da infância a partir do ponto de vista das próprias crianças, nas quais o corpo também é uma presença ausente e o foco de atenção está sempre nos discursos das crianças. (...) Essa lacuna pode ser uma oportunidade perdida, pois, apesar de essas pesquisas centrarem-se nas experiências infantis, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos dos quais elas participam na vida social. (BUSS-SIMÃO *et al,* 2010).

Dessa forma, nos perguntamos como uma experiência de cunho teatral poderia afetar uma UMEI. Quando falamos sobre essas experiências, é necessário ter em mente

que processos de fruição agem sobre a experiência quando são ofertadas novas formas de como perceber e fruir arte (FIGUEIREDO, 2013). Se pensarmos na valorização de culturas locais e comunitárias para a prática teatral, há um lugar necessário a ser investigado, um lugar de patrimônio e expressão artística, de reconhecimento de discurso e emancipação.

Para tal, lançamos mão do conceito de experiência para que possamos compreender como ela se apresenta no cotidiano da criança pequena em relação à prática corporal, suas expressões, movimentações, vivências e experimentações. Segundo Kramer (2008, p. 163), Benjamin entende a criança como "sujeito da linguagem e da cultura e que cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações entre adultos e crianças na cultura contemporânea".

Construindo e narrando sua própria experiência, a criança estaria sempre disposta à repetição, revivendo a felicidade e construindo a importância da experiência. Benjamin (1985 [1918]) reflete sobre a importância da experiência da criança através do teatro na educação das crianças proletárias. Nesse texto, o autor faz um importante enunciado: é preciso diferenciar o teatro que visa o lucro daquele que está presente em um ambiente educacional. Segundo Kramer, para Benjamin a criança não está num lugar romântico e idílico na sociedade contemporânea, e sim envolvida na "luta política e social da realidade" (KRAMER, 2008, p. 169). Contextualizar suas construções culturais e relacioná-las em seus contextos sociais, identificando suas brincadeiras e atividades e entendê-las como produções, significa questionar valores mais amplos das práticas dominantes.

Já os estudos sobre a infância caracterizam-se por partirem de uma perspectiva que olha a criança não apenas de forma biologista. Essa perspectiva pretende colocar a criança como centro da investigação, produtora de cultura, ser de direitos e deveres nas sociedades. A ideia da infância como categoria social desenvolve-se no último quartel do séc. XX (DEBORTOLI, 2008; SARMENTO, 2004). Sarmento (2008) nos mostra a criança como ator social pleno e a infância como categoria social do tipo geracional. Enquanto geração, o autor nos fala que não se anulam outras questões estruturais como classe, gênero, raça ou etnia, sendo a geração uma variável independente. Essas questões nos permitem olhar por novas perspectivas sociais. Isso nos ajuda a pensar em uma infância que não se caracteriza como global; ao contrário, nos ajuda a pensar nas especificidades

de cada infância e cada criança. No nosso caso, a criança como participante e produtora de conhecimento e cultura sobre teatro.

Para o trabalho de pesquisa com crianças pequenas, utilizamos uma metodologia de caráter qualitativo por abordar aspectos relacionais (criança-adulto, criança-criança e criança-meio), geracionais e, ainda, as relações de cuidado com a prática corporal teatral. Segundo Minayo, “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (1993, p. 246). Isso nos mostra ser a melhor escolha para a pesquisa. Propomo-nos escutar além de suas falas: suas vozes – falas, corpos, brincadeiras, múltiplas formas de expressão.

Para a entrada em campo e interações com os sujeitos de sua pesquisa, Santos (2013) utiliza o termo *conduta atípica*, que dialoga com o *adulto atípico* na pesquisa de Corsaro (ADES, 2009). Santos utiliza o termo no sentido de não ter o mesmo poder e atitudes de outros adultos da instituição e que essa expressão está mais adequada às questões geracionais. O autor propõe essa abordagem, que lhe pareceu mais adequada, na medida em que as crianças o identificavam como um pesquisador, que também era professor, visto que era um adulto. Como os contextos se assemelhavam, resolvi adotar esta conduta para o início da entrada no campo.

Além disso, fez-se necessário adotar a observação participante (CORSARO, 2009; VIANNA, 2003), a fim de realizar uma descrição densa do cotidiano (GEERTZ, 1926) e utilizando o diário de bordo, registros fotográficos, fílmicos e desenhos, realizamos um mapeamento, com um roteiro pré-estabelecido, para identificar as práticas corporais com foco na expressividade, já realizadas pelas crianças. Entendemos que essas práticas são importantes, sejam elas mediadas pelas professoras/adultos, ou em momentos de atividades livres (recreios, intervalos, comemorações). É importante observar este cotidiano das crianças sendo integrado em seus ambientes, ser identificado e aceito por elas. O *diário de bordo* foi utilizado como recurso para o mapeamento da percepção do pesquisador das ações corporais das crianças, nos momentos diversos da UMEI, para descrever de forma detalhada (MACHADO, 2012) e analisar as práticas corporais de meninos e meninas de 4-5 anos em diferentes situações vivenciadas pelas crianças na sala e demais espaços. Na experiência teatral, pensar a realidade sócio-educacional juntamente *com* as crianças, entender os processos artísticos numa realidade ainda

pouco estudada sob esta ótica, é considerar a criança pequena co-construtora do currículo de artes.

Finalmente, como um dos objetivos da pesquisa era o de compreender as práticas expressivas das crianças, e como o conteúdo Teatro não está presente no projeto pedagógico da instituição pesquisada, baseados na metodologia da Pesquisa-ação, propusemos uma intervenção coletiva com as crianças, criada conjuntamente com a professora regente. A Pesquisa-ação ajuda a potencializar os saberes dos sujeitos de pesquisa, que se transformam em co-pesquisadores, em nosso caso, as crianças. É importante nos embasarmos nessa metodologia, pois segundo Barbier (2007), ela é "eminentemente pedagógica e política" (BARBIER, 2007, p. 19). É importante salientar que há um grande debate a ser colocado em pauta: não há professores especialistas na Educação Infantil na PBH.

A experiência corporal infantil acompanhada por um diário de bordo do pesquisador ajuda a questionar espacialidades, temporalidades e subjetividades dos sujeitos da pesquisa. Cabe então ao pesquisador aprofundar, propor, interrogar, buscar informações durante o processo de observação. Ajuda a compor uma visão hermenêutica e interpretativa presente nos ambientes, manifestados pelas ações dos sujeitos.

No andamento da pesquisa, em constante diálogo com as docentes, pretendíamos potencializar essas expressões corporais, conjuntamente com a professora regente, e escutar as crianças e seus relatos. Esta atividade teve duração de três meses, contando com a observação e atividade prática com as crianças. Ao final, foi realizada uma atividade com as crianças. Todo este material recolhido está sendo estudado e analisado.

Referências

ADES, César. *Um adulto atípico na cultura das crianças.* In.: Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). São Paulo: Cortez, c2009. 213 p.

BARBIER, René. A Pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 253p.

Brasil. Constituição Federal de 1988. Acessado em várias datas <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 205 p.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das culturas. 1ed., 13 reimpr. – Rio de Jnaiero: LTC, 2008.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Experimentos teatrais na Educação Infantil:* (re)pensando a formação inicial do professor. In: Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula/ Narciso Telles (org.) – Campinas, SP: Papirus, 2013.

GOBBI, Márcia. *Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas e a Educação Infantil*. In.: I Seminário nacional do Currículo em Movimento. Brasil. Agosto 2010.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195&Itemid=86

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRAMER, Sônia. *Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação*. In.: Estudos da infância: Educação e prática sociais. Orgs.: Manuel Sarmento, Maria Cristina Soares de Gouvea. RJ: Vozes, 2008, p. 119-140.

MACHADO, Marina Marcondes. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 117p.

_____. *A criança é performer*. In: Revista Educação & Realidade, v. 39, n. 2 2014. 115 – 138.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.* Manuel Sarmento, Ana Beatriz Cerisara (ed.), Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores: 9-34. 2004

_____. *Sociologia da Infância: Correntes e confluências*. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade"*: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil / Sandro Vinicius Sales dos Santos. - Belo Horizonte, 2013. 149 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Metodologia da observação.* In.: Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano editora, 2003.

MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA PÚBLICA: MOMENTOS INICIAIS DE UMA PESQUISA COM PROFESSORAS E ALUNOS DO I SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Davi de Oliveira Pinto[82]

Resumo

O acesso físico e simbólico às diferentes artes é um direito de todo cidadão, afinal, a arte é um elemento importante para a constituição da identidade cultural de cada indivíduo que compõe uma coletividade. Em Ouro Preto, observa-se que, na atualidade, a ida ao teatro não faz parte das opções culturais da maioria das comunidades escolares, principalmente, daquelas integrantes das redes municipal e estadual de ensino, no nível da Educação Básica. Tendo em vista esse contexto, pretende-se contribuir para aproximar da arte teatral professoras e alunos do I Segmento do Ensino Fundamental, pertencentes a duas escolas públicas – uma municipal e outra estadual – de Ouro Preto. A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação, uma vez que o objetivo da investigação não é somente produzir conhecimento sobre mediação teatral, mas, também, intervir na situação em foco, visando a sua transformação. Os resultados iniciais possibilitaram redimensionar a complexidade do problema inicialmente delimitado. Encontraram-se novos desafios a enfrentar, os quais não haviam sido previstos no respectivo projeto. Um deles, mais imediato, é a greve de técnicos e professores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Outro, mais permanente, surgiu da constatação de que não há uma programação teatral constante na agenda cultural da cidade, o que dificulta a definição de espetáculos teatrais a serem assistidos pelos participantes da pesquisa.

[82] Professor do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto; Líder do Grupo de Pesquisa em/sobre Ensino/aprendizagem de Artes Cênicas e Mediação Artística (GPEACMA); ddolpi@gmail.com

Conclui-se que a pesquisa vai demandar, para a sua continuidade, de uma efetiva articulação entre a escola de Educação Básica e o Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da UFOP.

Palavras-chave: mediação teatral; escola pública; I Segmento do Ensino Fundamental; pesquisa-ação; desafios

Introdução

O acesso físico e simbólico às diferentes artes é um direito de todo cidadão, afinal, a arte é um elemento básico para a constituição da identidade cultural de cada indivíduo que compõe uma coletividade. No entanto, do reconhecimento dessa importância à sua promoção no cotidiano da escola há uma distância que ainda está, em grande parte, precisando ser reduzida.

Duas citações de Ingrid Dormien Koudela ajudam a elucidar a diferença entre acesso físico e simbólico, a saber:

> Iniciativas como promoção e barateamento dos ingressos, ampla circulação das produções culturais pelos veículos de comunicação, disponibilização adequada de transportes e a construção de centros culturais na periferia das cidades pode garantir o acesso do público ao teatro. (KOUDELA, 2010, p. 4-5)

Esse é o acesso físico: fazer com que o espectador se posicione diante da cena ou espetáculo teatral, para que possa fruir esteticamente esse objeto artístico. No entanto, somente isso não basta. É importante que o espectador tenha condições de compreender o que tem diante de si. É indispensável que ele tenha recursos para adentrar a cena ou espetáculo teatral enquanto conjuntos que integram tanto a dimensão material quanto a dimensão imaginária. Essa última, segundo Koudela, diz respeito ao âmbito do acesso simbólico:

> Lidamos aqui com a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa.

> A autonomia refere-se à construção de sentidos que nasce a partir da experiência sensível, a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador. (KOUDELA, 2010, p. 5)

Ou seja, a dimensão simbólica engloba as competências necessárias para que o espectador possa dialogar com a cena ou espetáculo teatral, não permanecendo passivo enquanto receptor de uma série de estímulos visuais e sonoros, mas passando a dispor de “ferramentas” para organizá-los e atribuir significados a eles, a partir do seu repertório cultural.

Tendo definido essa diferença entre as duas dimensões, que são complementares, me parece pertinente relatar como iniciei a pesquisa que ora comunico no X Simpósio de Formação e Condição Docente (SIMPOED): em Ouro Preto, a partir de 2009, quando ingressei como professor efetivo do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto (DEART/IFAC/UFOP), comecei a frequentar algumas escolas públicas, de Ouro Preto e Mariana, como coordenador do subprojeto Artes Cênicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A partir desse trabalho, e também devido às aulas de estágio que tenho conduzido junto a alunos da Licenciatura em Artes Cênicas do DEART/IFAC/UFOP, fiquei sabendo o quanto o teatro está distante do cotidiano dos professores e alunos das escolas públicas ouropretanas e marianenses, que fazem parte das redes municipal e estadual de ensino, no nível da Educação Básica.

Tendo em vista esse contexto, elaborei um projeto de pesquisa denominado MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: INVESTIGAÇÕES METODOLÓGICAS, o qual foi aprovado na Chamada Universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014. O seu objetivo principal era “favorecer a comunidades escolares da rede pública de ensino da Educação Básica o acesso físico e simbólico à arte teatral” (PINTO, 2014, p. 14). O projeto tinha, também, como um dos demais objetivos, “consolidar o Grupo de Pesquisa em/sobre Ensino/aprendizagem de Artes

Cênicas e Mediação Artística (GPEACMA)”[83] (PINTO, 2014, p. 14), do qual sou o Líder.

Eis o problema de pesquisa, tal qual consta no meu projeto, em forma de pergunta:

> [...] que características devem ter propostas de mediação teatral voltadas para comunidades escolares de escolas da rede pública de ensino da Educação Básica de Ouro Preto - MG, de modo a que essas mesmas mediações efetivamente estimulem uma visão sensível, crítica e criativa desse público em relação a espetáculos teatrais? (PINTO, 2014, p. 5)

Tal problema insere-se no campo das investigações em/sobre mediação teatral, a qual eu entendo aqui como o conjunto de atividades que se fazem para aproximar o espectador da cena ou espetáculo teatral e, por consequência, da arte teatral como um todo. Trata-se, sem dúvida, de um processo de formação.

Para embasar teoricamente o projeto, recorri a Flávio Desgranges (2003, 2006, 2010, 2012), que se destaca pelos estudos que publicou sobre a formação de espectadores e a mediação teatral. Desgranges ressalta duas perspectivas que justificam a relevância de se pesquisar a formação de espectadores: a urgência de fornecer instrumentos para o olhar do cidadão, imerso nas imagens múltiplas de uma sociedade que se espetaculariza cada vez mais, e a coerência de se reconhecer o espectador como co-autor da arte teatral, uma vez que participa ativamente das transformações pelas quais o teatro passa ao longo de sua história (DESGRANGES, 2006, p. 154).

Transcorrido o primeiro semestre de execução do projeto, me parece mais adequado formular o objetivo com as seguintes palavras: aproximar da arte teatral professoras e alunos do I Segmento do Ensino Fundamental, pertencentes a escolas municipais e estaduais de Ouro Preto.

Explico a mudança no enunciado do objetivo, a qual resulta da influência de alguns fatores.

[83] http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6518059489044926

Em termos de nível de ensino, minha opção foi pelo I Segmento do Ensino Fundamental, por três motivos: 1) porque suponho que a aproximação da arte teatral por crianças, se continuada, pode se tornar um hábito mais constante vida afora, do que se o trabalho for iniciado com adolescentes ou adultos; 2) porque a dinâmica de uma única professora regente me permite uma flexibilidade maior quanto ao tempo disponível para realizar atividades mediadoras; 3) porque vislumbro o acompanhamento dessas crianças ao longo de sua trajetória escolar, para verificar até que ponto a minha suposição, apresentada no primeiro item dessa enumeração, procede ou não.

Essa alteração, ou melhor, esse recorte tornou-se premente porque percebi que eu não conseguiria, enquanto pesquisador, atingir um número grande de participantes, perspectiva que cogitei, a princípio, dentre os diversos níveis de ensino oferecidos pelo conjunto das duas escolas que se tornaram parceiras da pesquisa. Em conjunto, a Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade e a Escola Municipal Professor Hélio Homem de Faria[84] atendem alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

Além da definição de um determinado nível de ensino, foi imprescindível escolher, dentre o corpo docente e discente do I Segmento do Ensino Fundamental, oferecido por ambas as escolas, algumas professoras e suas respectivas turmas. Com esse afunilamento do público participante da pesquisa, peno que conseguirei investigar, com mais amplitude e profundidade, metodologias de mediação teatral e, ao mesmo tempo, verificar até que ponto essas metodologias são adequadas ao público por mim escolhido.

Metodologia

A metodologia de pesquisa que adotei foi a pesquisa-ação, a partir da maneira como a concebe Michel Thiollent (2011), uma vez que o objetivo da investigação não é somente produzir conhecimento sobre mediação teatral, mas intervir no contexto escolar, visando a sua transformação.

[84] Aproveito para agradecer ás duas comunidades escolares pelo aceite em participar da minha pesquisa.

Um dos aspectos mais caros para mim, mencionados por Thiollent, é ter como pressuposto que a pesquisa-ação resulta de um processo de troca de experiências e conhecimentos entre o pesquisador e os participantes (THIOLLENT, 2011, p. 75-81).

Outra característica que me encanta é a fase exploratória da pesquisa-ação, na qual, segundo o mesmo autor, o pesquisador busca "descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou 'diagnóstico') da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações" (THIOLLENT, 2011, p. 57).

Meus primeiros contatos com as duas escolas parceiras aconteceram antes da pesquisa. Deram-se quando eu era coordenador do PIBID Artes Cênicas e professor de estágio, tal como eu disse no início deste resumo expandido.

Agora, na execução da pesquisa da qual eu trato aqui, vejo que tenho, a cada novo passo, que renovar a escuta do que é esperado pelas professoras e alunos com os quais estou percorrendo os caminhos investigativos por mim propostos. Trata-se de manter uma atitude aberta, para enxergar a maior ou menor distância entre o meu problema de pesquisa e os problemas prioritários para as escolas parceiras, e encontrar, por assim dizer, o nosso "meio de campo".

Resultados e discussão

Os resultados iniciais me possibilitaram redimensionar a complexidade do problema que eu havia delimitado inicialmente. Isso ocorreu em função dos novos desafios com os quais me deparei, e que eu não havia previsto no meu projeto de pesquisa.

Um deles, mais imediato e pontual, foi a greve de técnicos e professores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Com as duas greves, duas necessidades da pesquisa tiveram o seu atendimento drasticamente comprometido: 1) o transporte, para que eu pudesse oferecer o acesso físico aos participares da pesquisa; 2) as cenas e espetáculos teatrais do DEART/IFAC/UFOP, para que eu tivesse o que oferecer a fim de que os participantes pudessem exercitar a sua fruição e interpretação, operações insubstituíveis para favorecer o acesso simbólico.

Essa segunda necessidade – de recorrer ao que se produz em termos de cenas e espetáculos teatrais no DEART/IFAC/UFOP – decorre muito proximamente de um segundo desafio, mais amplo e permanente: a constatação de que não há uma programação teatral constante na agenda cultural da cidade, o que dificulta a definição de espetáculos teatrais a serem assistidos pelos participantes da pesquisa.

Ouro Preto sedia muitos eventos artísticos e culturais, ao longo de cada ano, entre eles, o Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana - Fórum das Artes, promovido, desde 2004, pela UFOP[85]. Nesse evento, concentra-se uma oferta de espetáculos teatrais que contrasta com o restante do ano, quando não há quase nenhuma apresentação teatral profissional.

Entendo essa constatação que fiz como um dos mais relevantes resultados da pesquisa, em seus momentos iniciais. Conquanto possa parecer por demais óbvia, não havia ficado clara para mim a situação da baixíssima oferta de cenas e espetáculos teatrais profissionais, quando da elaboração do projeto da pesquisa que compartilho aqui. Em parte, essa falta de visão mais ampliada da vida cultural de Ouro Preto decorre da minha inexperiência enquanto pesquisador. No entanto, penso que minha "cegueira" para esse aspecto crucial também esteja relacionada a uma outra questão: a do pouco diálogo entre o que se produz na universidade e a comunidade que fica no seu entorno.

O "encastelamento" da universidade, ou seja, o fato de que muito do conhecimento produzido por professores e alunos nos diversos cursos oferecidos fica restrito ao segmento universitário, não "ultrapassando os muros" da universidade, já é por demais sabido para que eu me estenda sobre esse tema. Em todo caso, vale a pena levantar mais uma vez o problema, para explicar o contexto que está me fazendo redirecionar vários aspectos da pesquisa tal como eu a havia planejado.

Esse "abismo" entre a universidade e a comunidade onde a primeira está inserida também atinge o DEART/IFAC/UFOP. Professores e alunos produzem muitas cenas e espetáculos teatrais, porém, o público dessas produções se restringe, em sua esmagadora maioria, aos próprios professores e alunos do Departamento, chegando a reunir, também, os amigos de outros cursos e familiares

[85] http://www.festivaldeinverno.ufop.br/2015/festival.html

dos alunos, quando é o caso do espetáculo teatral ser um Trabalho de Conclusão de Curso.

Uma honrosa exceção é o Projeto de Extensão Grupo Mambembe: música e teatro itinerante, idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini, e realizado mediante a colaboração de professores, alunos e funcionários, principalmente do DEART/IFAC/UFOP e do Departamento de Música (DEMUS), também do IFAC/UFOP. Esse projeto tem criado espetáculos teatrais de rua com muita qualidade artística, que são apresentados, preferencialmente, nas regiões mais periféricas da cidade e respectivos distritos.

Mesmo considerando essa iniciativa, e outras mais pontuais, ainda há um aproveitamento muito pouco explorado da produção teatral do DEART/IFAC/UFOP, em relação a uma perspectiva mais ampla de formação de espectadores em Ouro Preto.

Desse modo, a pesquisa está me fazendo reelaborar o projeto, por exemplo, no ponto que eu cito Stela Barbieri tratando do Setor Educativo dos museus, que é responsável, entre outras ações, pela mediação entre os visitantes e os acervos:

> O papel do Educativo em uma instituição cultural é propor um questionamento sobre as relações entre a vida e a arte contemporânea através do contato com a arte ou o fazer artístico. As perguntas, proposições e problemas explicitados pelos artistas nos trazem atravessamentos, suscitam ações que alimentam nossa maneira de inventar a educação através da arte. Buscamos não só proporcionar aos visitantes e estudantes um contato desafiador com as obras apresentadas nas exposições, como também abrir espaço para que o educador que recebe o público pesquise e proponha outras relações com a arte. (BARBIERI, 2011, p. 14)

Reconheço, agora, que direção apresentada pela autora – de propor questões ao público que frequenta um museu de arte, questões que decorrem do modo como os artistas concretizam a problematização da relação entre a arte e a vida, abrindo caminhos de pesquisa e proposição – não tem como acontecer se não for precedida

por uma prévia “organização do terreno”. Com essa metáfora, eu quero indicar que, antes de passar às questões teórico-metodológicas relacionadas à mediação teatral em si, é fundamental que haja condições para que a ida ao teatro seja possível.

A partir dessa descoberta – de que terei que conquistar a real possibilidade de ofertar cenas e espetáculos teatrais para os participantes da pesquisa –, ouso vislumbrar que, num futuro a médio prazo, o DEART/IFAC/UFOP possa ter, entre suas funções, a de um centro de mediações teatrais. Assim, nós, professores, alunos e funcionários desse Departamento, teríamos um papel decisivo para a instauração de uma programação teatral em Ouro Preto com um certo grau de continuidade. A partir de então, as discussões teórico-metodológicas poderão se expandir num terreno fértil tanto para descobertas acadêmicas quanto para contribuições socioculturais.

Conclusões

Penso que já há um grande avanço para mim, enquanto pesquisador, no fato de eu ter entrado em contato direto com a realidade cotidiana da escola municipal e estadual de Ouro Preto, e de ter enxergado com maior precisão as características da agenda cultural da cidade. Somente a partir desse mergulho nos fatos é que eu posso emergir com uma compreensão renovada da maior ou menor adequação do meu projeto de pesquisa ao que me é possível efetivamente executar enquanto investigação.

A partir do que relatei e refleti até aqui, concluo – dentro dos meus limites atuais – que a pesquisa vai demandar, para a sua continuidade, de uma efetiva articulação entre a escola de Educação Básica e o DEART/IFAC/UFOP.

Espero poder, quem sabe, no próximo SIMPOED, compartilhar os desdobramentos desse caminho desafiador que se desvela para mim, tendo como premissas a minha paixão pelo teatro e o meu desejo de contribuir para uma educação onde essa arte esteja um pouco mais presente, desde a infância dos alunos das escolas municipais e estaduais de Ouro Preto.

Referências

BARBIERI, Stela. Educação como ação poética. **Humboldt** (revista cultural do Goethe-Institut), Bonn, n. 104, p. 14-17. 2011.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. In: TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques. **Teatro e dança**: repertórios para a educação. Volume 3 – Teatro e educação: perspectivas. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010, p. 11-40. Disponível em: <HTTP://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420110113111647volume%203%20baixa.pdf>. Acesso em 07/01/2013.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A ida ao teatro. In: TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques. **Teatro e dança**: repertórios para a educação. Volume 2 – As linguagens do teatro e da dança e a sala de aula. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010, p. . Disponível em: <Disponível em: <HTTP://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420110113111518volume%202%20baixa.pdf>. Acesso em 07/01/2013.

PINTO, Davi de Oliveira. **MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:** INVESTIGAÇÕES METODOLÓGICAS. Projeto de Pesquisa em cópia digital. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

INTERAÇÕES ENTRE GRUPOS DE CRIANÇAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Conceição Silva de Almeida, Iza Rodrigues da Luz[86]

RESUMO

O presente trabalho apresenta e discute alguns resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado na área da Educação Infantil que objetivou compreender e analisar como as crianças de 5 anos se organizam em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. O estudo apoia suas bases teóricas na Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância e Educação Infantil. Os conhecimentos produzidos se mostram relevantes para educadores e pesquisadores da infância a medida que possibitam ampliar o entendimento das interações entre as crianças, temática ainda pouco presentes na literatura científica. Do ponto de vista metodológico, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa que teve na observação participante o principal instrumento de coleta dos dados. Para registro foram utilizadas as técnicas de diário de campo, fotografias e filmagens. Também foram realizadas entrevistas com 02 professoras. As observações foram realizadas em uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte, com 15 crianças de 5 e 6 anos de idade, durante o 2º semestre de 2014. As análises iniciais apontam que as organizações das crianças nas interações se configuram de formas diferentes em diferentes espaços, evidenciando assim a influência do ambiente nas interações. Dentro da sala de aula as crianças mantêm interações mais contantes com os mesmos pares e quando estão em espaços mais abertos como o parquinho as interações se mostram mais diversificadas com o aumento e variação dos pares.

[86] Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – NEPEI/FAE/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais. *E-mail:* elaines.pedagoga@gmail.com; izarodriguesluz@gmail.com

Palavras-chave: infância, crianças, educação infantil, interação, ambiente institucional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento que problematiza os processos de interações entre as crianças no ambiente da Educação Infantil. No plano da produção científica que se ocupa de sistematizar a educação da criança pequena em nosso país, é possível perceber que poucos são os estudos que se ocupam em discutir, de alguma forma, as interações entre as crianças principalmente quando estas estão em contato constante com seus pares, sendo menor ainda a parcela de trabalhos que se preocupam em compreender as interações à partir do olhar focado no grupo de crianças.

Em um levantamento realizado junto ao Portal da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (IBICT), *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e Biblioteca Universitária da UFMG, com os descritores “interação criança-criança”, “grupos entre crianças” e “instituição de educação infantil” foram localizados trabalhos que se ocupam em discutir, de alguma forma, as interações entre as crianças quando em contato com seus pares. Todos os trabalhos analisados apresentam, a sua maneira, um estudo sobre as interações entre as crianças, perpassando pelo grupo, mas partindo de perspectivas que focam o olhar a partir das brincadeiras, conflitos e expressividade. Entretanto, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse o olhar focado no grupo de crianças, e que refletisse sobre os demais itens destacados (brincadeiras, conflitos e expressividade), como é o objetivo a que se propõe a presente pesquisa. .

Por ser a formação de grupos uma temática recente nas pesquisas da área da educação infantil, esta se apresenta como uma oportunidade singular de construção de um trabalho de pesquisa, que necessita de aprofundamentos. Além da relevância para o meio acadêmico, o estudo das interações na infância, a partir da observação do universo infantil permite a construção de conhecimentos sobre as crianças e a infância que se mostram relevantes para os profissionais que atuam

com a faixa etária em questão. Dessa forma é possível entender melhor tais sujeitos e assim desenvolver práticas educativas que considerem as especificidades de cada um. Além disso, é importante destacar a importância social deste estudo, uma vez que a compreensão de fenômenos relacionados com a socialização e interações entre indivíduos, bem como organização de grupos, poderá contribuir, juntamente com outros estudos da área que tratem de temática semelhante, com possibilidades de entendimento da dinâmica de interações e organização da sociedade, uma vez que, por ser a fase inicial da vida do indivíduo, a infância se apresenta como a primeira fase de estudo para a compreensão da interação social em sua totalidade. Assim, o estudo das crianças e suas infâncias auxiliam na compreensão de como a sociedade se organiza (SARMENTO, 2009).

A pesquisa que fundamenta a escrita deste trabalho situa-se na interface entre os campos de estudos da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância e Educação Infantil, partilhando do pressuposto de que as crianças devem ser consideradas como atores sociais plenos de direitos, que compartilham e criam suas culturas e possuem voz, olhar, experiências e pontos de vista (DELGADO E MÜLLER, 2005). O estudo de caráter interpretativo (CORSARO, 2011) teve como principal objetivo compreender como as crianças de cinco anos se organizam em grupos no ambiente de uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI em Belo Horizonte. Para tanto foram definidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar o ambiente da UMEI e analisar sua influência na organização dos grupos de crianças; apreender como as crianças se organizam em grupos cotidianamente no ambiente da UMEI; descrever e analisar como as crianças interagem quando estão em grupos no ambiente da UMEI; compreender o ponto de vista das crianças acerca da experiência em participar de grupos no ambiente da UMEI.

METODOLOGIA

A investigação que subsidia a escrita desse trabalho adotou como estratégia de desenvolvimento a abordagem qualitativa. A definição pelo estudo qualitativo deve-se as preocupações em investigar a infância como uma categoria social, geracional e cultural, apresentando as crianças como atores sociais ativos e

produtores de culturas, bem como reconhecendo-as como sujeitos empíricos com vez e voz, perspectivas próprias, ação, co-construtoras e cidadãos de direitos (MARTINS FILHO, 2004). Dessa forma, faz parte da pesquisa qualitativa a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Logo, uma pesquisa qualitativa trabalha uma realidade subjetiva e múltipla, interpretada pelos participantes do estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Assim, não se pode no processo investigativo, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados (ALVES, 1991).

Desse modo, o referido estudo teve como principal instrumento para a coleta de dados a observação participante que foi registrada por meio de diário de campo, fotografias e filmagens. Foram realizadas também entrevistas com as professoras da turma observada e análise de documentos relativos ao funcionamento da instituição como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Os dados que foram produzidos por esses instrumentos estão sendo sistematicamente triangulados (MINAYO, 2012), buscando responder ao objetivos proposto.

A observação participante desenvolvida nesta pesquisa buscou uma entrada reativa no campo de pesquisa, como a realizada por Corsaro (2005). Tal atitude consistiu em entrar no espaço onde as crianças brincavam ou realizavam suas atividades e ficar esperando que elas reagissem à presença da pesquisadora. Dessa forma, “é o adulto, que por assim dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança” (ADES, 2009, p. 127). Durante os trabalhos e visitas de campo, foram realizados registros, por meio de diário de campo onde foram descritas minuciosamente as situações observadas. Além disso, foram realizados registros em fotografia e vídeo, o que possibilita a analise posterior de elementos que não foram apreendidos durante as observações e que poderão contribuir para os resultados da pesquisa. Esse conjunto de registros permitirá a sistematização e analise das hipóteses levantadas em um primeiro momento, a partir do diálogo entre as observações realizadas e os pressupostos teóricos referentes ao tema proposto.

A coleta de dados foi desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2014 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Os sujeitos participantes do

estudo foram 15 crianças de cinco anos do turno matutino, além de duas professoras que atuavam diretamente com o grupo em questão. Os dados coletados foram transcritos e estão sendo analisados. Conforme já dito anteriormente, esse texto apresenta resultados iniciais do estudo. Portanto, os dados apresentados a seguir, evidenciam apenas alguns aspectos da referida pesquisa e não sua totalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

As interpretações iniciais dos dados da pesquisa remetem a ideia de que a organização das crianças para as interações assumem diferentes configurações em ambientes distintos. Em outras palavras, os ambientes têm influência sobre as interações das crianças, permitindo diferentes organizações em diferentes espaços. Horn (2004) reflete que "é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente" (p. 28). Segundo Ferreira (2004) o ambiente institucionalizado permite e regula o agrupamento das crianças, identificando-o como um grupo social. Além disso, esse espaço ou ambiente é socialmente construído na partilha de normas sociais e representações culturais que o retira da neutralidade e assegura experiências vividas por meio de hábitos e rituais (HORN, 2004).

Essa diferença nas interações nos diferentes ambientes da Instituição foi percebida em diversas ocasiões da pesquisa. Horn (2004) diz que o espaço escolar, que é transformado em ambiente vai além dos limites da sala de aula, tornando pátios externos, corredores e outras dependências de uma instituição prolongamentos naturais para apropriação das crianças. Na Instituição observada é possível perceber que no parquinho, por exemplo, as crianças mantêm interações mais diversificadas. A escola possui três parquinhos, e quando estão em qualquer um deles as crianças brincam em geral de correr e não há organizações bem delineadas. Além disso, as interações oscilam e os agrupamentos que são feitos se reconfiguram com muita frequência, conforme se observa no episódio abaixo:

> Chega o horário do parquinho e descemos deixando as atividades para terminar depois. As crianças chegam no parquinho correndo. Observo que Camila escolhe alguns brinquedos na caixa e vai sozinha para casinha de plástico. Mariana pega um disco e joga-o para o alto. Logo depois Gabriel tenta pegar esse disco e os dois entram em um pequeno conflito, mas Mariana consegue continuar com ele. Noto que as demais crianças estão brincando de esconde-esconde conforme sugerido pela professora. Vejo que há muita correria e gritaria nesse momento. Edson logo pára e vai para o brinquedo de plástico com escorregador. João Victor e Elza vão escolher brinquedos na caixa, mas não brincam juntos. Mariana vem ao meu lado e pergunta o que estou fazendo e digo *"escrevendo"*. Ela pergunta *"o quê?"* e digo *"muitas coisas"*. Ela me responde que sua mãe também faz um monte de coisas, e questiono o que ela faz. Mariana diz *"ela trabalha e no dia das crianças ela me da presente"*. Elza se aproxima e pergunta a Mariana *"você quer brincar comigo?"* e ela diz *"não, porque eu estou brincando com a Camila"*. Camila estava em outro canto do pátio enquanto ela conversava comigo. Aninha também sai da brincadeira de esconde-esconde e começa a montar um pequeno quebra cabeça ao meu lado, saindo para procurar as peças. Valéria leva a última peça para ela. Percebo que em seguida a brincadeira de esconde-esconde acaba e Arthur, Bruno e Daniel brincam um pouco de algo como pega-pega, mas não vi pique. As demais crianças apenas correm pelo pátio. Pouco depois a professora Karen pede para guardar os brinquedos porque está na hora de subirmos. (Notas do diário de campo, 01/10/2014).

No episódio acima nota-se uma variedade de ações. Há crianças que optam por pegar brinquedos e outras que brincam de correr. Notam-se mudanças frequentes nas organizações das crianças, como no caso de Aninha, que saiu da

brincadeira de esconde-esconde para pegar um brinquedo e Mariana que se negou a brincar com Elza porque dizia brincar com Camila, que nem mesmo estava próxima a ela. Dessa forma é possível inferir que por estarem em um espaço mais amplo e com mais artefatos as interações entre as crianças são mais diversificadas e ocorrem pela mediação desses elementos, havendo grande interação das crianças com o ambiente. Essas observações nos levam a questionar em que medida há constância nas interações? Quando estão no parquinho as crianças se interessam mais em interagir com o ambiente e os materiais disponíveis ou com os demais sujeitos que nele se encontram?

Podemos dizer também que a organização do espaço nas salas de aula e demais espaços institucionais é um possibilitador ou inibidor das interações sociais (HORN, 2004). Dessa forma, pensar na organização destes ambientes consiste pensar em como este ambiente pode ser facilitador ou não do desenvolvimento, aprendizagem e interações entre as crianças. Segundo Corsaro (2011, p.195) “as características de composição de grupos e de ambientes são importantes”, uma vez que estes podem interferir nos processos de socialização e organização das mesmas. No episódio a seguir, percebemos que quando estão na sala de aula, diferentemente do parquinho, as crianças buscam interações mais duradouras quando vão decidir ao lado de quem irão assentar:

> A professora Karen repassou as atividades do dia e escolheu os ajudantes, depois de organizar a sala. Lídia, Mariana, Paula e Arthur ficaram em uma mesa. Giovana reclamou que queria assentar com P, maneira como ela chama Paula, mas a professora respondeu que o lugar dela era aquele (junto com Aninha, Gabriel e João Victor). Daniel ficou ao lado de Bruno. (notas do diário de campo, 17/09/2014).
>
> Na volta do lanche, a professora Karen organizou a sala, e pediu que alguém assentasse com Lídia, pois ela estava sozinha em uma mesa. Paula que estava na mesa com Giovana se prontificou e João Victor também. Daniel que estava com Bruno, Arthur e Valéria sentou com Giovana e

> Marina a pedido da professora. (notas do diário de campo, 25/09/2014).

Os dois episódios acima mencionados demostram o interesse das crianças em buscar interações mais duradouras quando estão na sala de aula à partir da escolha dos parceiros para assentar juntos. Observa-se também que ao fazer as escolhas as crianças mudam suas preferências de um dia para o outro. Nesta perspectiva Ferreira (2004) reflete que não basta ser classificado como criança para que se torne capaz de desenvolver ações de interação imediata com outras crianças. Muitas delas na tentativa de superar dificuldades de acesso ao outro, criam suas próprias estratégias de aproximação e não limitam seus contatos sociais a um ou dois colegas. Corsaro (2011) também aponta que ao interagirem, elas desenvolvem relações estáveis com vários deles, como uma maneira de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com as demais. Além disso, o ambiente da sala de aula se apresenta como um espaço menor, com artefatos mais restritos, o que pode contribuir para que haja maior constância nas interações entre as crianças. Entretanto é recorrente nesta organização a intervenção da professora objetivando que as interações entre as crianças possam ser diversas, não restringindo os grupos e possibilitando que não haja exclusões nas interações. É possível observar também que no caso da sala de aula as crianças demonstram mais interesse nas interações com os sujeitos e o ambiente da sala atua como um pano de fundo mediador das interações.

É possível perceber ainda que normalmente nas sextas-feiras, demoninado “o dia do brinquedo”, pois as crianças levam os brinquedos de casa, as interações se dão mais frequentemente à partir da separação por gênero, havendo organizações de meninos e meninas, como no episódio abaixo observado:

> Como na sexta-feira é o dia do brinquedo, quando cheguei na sala as crianças estavam brincando com os brinquedos que haviam levado de casa. Observei que algumas crianças trocavam de brinquedos com os colegas e não brincavam com os que haviam trazido. Daniel, Arthur e Edson brincavam com um carrinho de controle remoto de Gabriel. Quando cheguei Edson estava querendo brincar, mas Arthur não deixava. A

> professora Karen interferiu dizendo que todos poderiam brincar um pouquinho e que estava na hora do Edson. Arthur entregou, mas Edson não conseguia movimentar o carrinho corretamente com o controle. A professora Karen orientou Edson em como usar o controle remoto e ele ficou tentando. Enquanto isso as meninas – Giovana, Aninha, Paula e Lídia – brincavam em uma mesa com a boneca Polly e os acessórios que Giovana levou. Na mesa ao lado, Mariana estava sentada sozinha com seus brinquedos, mas sem brincar. E em outra mesa Marina e Camila brincavam juntas. (Notas do diário de campo, 19/09/2014)

Pode-se supor que tal postura é adotada considerando os brinquedos que são levados; em geral as meninas levam e brincam com bonecas e os meninos com carrinhos. Mais que brinquedos, esses elementos são artefatos culturais carregados de afeto que indicam uma construção social e cultural do ser menino e ser menina nas relações entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos dados apresentados serem ainda preliminares, podemos destacar que o ambiente institucional interfere e influencia as interações das crianças. Além disso, é perceptível nos episódios anteriormente descritos como as crianças utilizam destes ambientes na organização de suas interações, podendo ele atuar como um pano de fundo ou mediador para as mesmas. Além disso, diante do exposto, depreende-se que as crianças buscam autonomia em suas escolhas quando vão interagir com os colegas, procurando protagonizar suas relações sociais com vistas a construir aprendizagens e relações afetivas mais duradouras. Entretanto, ainda é possível verificar a mediação da professora em algumas situações, com o intuíto de ampliar a rede de interações entre os sujeitos. Dessa forma, partindo do pressuposto que o desenvolvimento social é parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo dos individuos e que o ambiente compõe o processo de interação entre as crianças, o espaço onde as interações irão ocorrer deve ser planejado e estabelecido para

facilitar e favorecer os encontros, interações, relacionamentos e intercâmbios entre as crianças. Este espaço necessita garantir o bem-estar individual e do grupo como um todo. (GANDINI, 1999).

Essas reflexões sobre as interações e os processos de socialização das crianças no ambiente da Educação Infantil podem auxiliar os profissionais que atuam com a infância a considerarem as crianças como protagonistas de suas interações e a construir práticas educativas mais respeitosas e potencializadoras do desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, César. Um adulto atípico na cultura de pares (p. 127-135). In MÜLLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria de Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (77): p.53-61, Maio 1991

BOGDAN, Robert e; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. – Porto Alegre : Artmed, 2011, 384 p.

DELGADO, Ana Cristina Coll. e; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças (Apresentação). **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago., 2005.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal (p.145-158). In EDWARDS, Carolyn *at al*. **As cem linguagens da criança**. Tradução Dayse Batista. Poto Alegre : Artmed, 1999.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância (p.55-104). In SARMENTO, M. J., & CERISARA, A. B., (Eds.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições ASA, 2004

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.**

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria passos e fidedignidade. **Revista Ciência e saúde coletiva para a sociedade**, V. 17, Ano 3, p-p 621-626. Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância; Correntes e Confluências (p. 17-39). In: SARMENTO, M. GOUVÊA, M.C. (orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel, e; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança (p. 7-13). In: Sarmento, M. Gouvêa, M.C. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 2. ed. RJ: Vozes, 2009.

O QUE NARRAM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS - PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Fernanda Bevilaqua Costa[1]; Sonia Maria de Oliveira[2]

RESUMO

No presente trabalho se propõe a apresentar as narrativas de professoras alfabetizadoras que integraram o Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA) do Instituto Alfa e Beto (IAB), adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Carangola (MG), no ano de 2010. Realizou-se a pesquisa em (duas) escolas municipais rurais e uma escola urbana, a partir de entrevista semiestruturada, desenvolvida com 04 (quatro) professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de apresentar suas narrativas concernentes às experiências destinadas à alfabetização dos alunos que ainda não dominavam o código de leitura e escrita. Observou-se que conquanto as professoras apontassem críticas à ausência de flexibilidade do programa, por ser este integralmente "engessado" nos aspectos filosóficos, didáticos e metodológicos, a experiência com o programa, com o uso do método fônico na prática de alfabetização, resultou na apropriação da leitura e da escrita por várias crianças, habilidades e competências que nas classes comuns de ensino ainda não tinham alcançado.

Palavras-chave: narrativas; professoras alfabetizadoras; programa de aceleração de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O sujeito se constitui nas relações que estabelece com o mundo, na interação com as pessoas, com os objetos do conhecimento e, assim, vai se fazendo e reconhecendo através de suas falas. Nesse sentido é que este estudo se propôs a analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras do Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA) do Instituto Alfa e Beto (IAB)[3].

O Instituto tem como prioridade promover efetivamente a alfabetização de crianças, um dos principais impasses na educação do Brasil. Com o objetivo de resolver os problemas de aprendizagem em curto prazo, o Instituto oferece o Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA I), destinado a alfabetização dos

alunos que ainda não foram alfabetizados e o Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA II), direcionado aos alunos alfabetizados, que apresentam a defasagem idade e série. Cada programa tem a duração de um ano. Em parceria com o IAB, a Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG adotou os programas no ano de 2010. Embora as escolas municipais tenham desenvolvidos os dois programas, neste trabalho, optou-se por entrevistar as professoras responsáveis pelas turmas de alfabetização (PAA I).

Tecidos os conceitos que abrangem as narrativas em Walter Benjamin (1994) e a experiência em Larrosa (2011), promoveu-se ainda, um diálogo com Freire (2000), acerca da invenção da existência. As professoras alfabetizadoras se assumem produtoras de suas próprias práticas a partir do que foi instituído pelo programa.

OBJETIVOS

Neste trabalho, objetivou-se analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras que trabalharam com as turmas de PAA I, por tratar-se, essencialmente, da alfabetização de alunos que apresentavam dificuldade neste processo.

1 Departamento de Educação, Linguística e Letras. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/ Unidade Carangola. bevilaqua2011@gmail.com

2 Departamento de Educação, Linguística e Letras. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/ Unidade Carangola. bevilaquasonia@yahoo.com

METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado a partir das narrativas de 04 (quatro) professoras alfabetizadoras que atuavam no ano de 2010, nos anos iniciais do ensino fundamental, de 02 (duas) escolas rurais e 01 (uma) escola urbana, da rede municipal de ensino de Carangola/MG. Optou-se por utilizar de entrevistas semiestruturadas, a partir das narrativas destas professoras, em função da sua flexibilidade no que tange á liberdade de conversação (diálogo), o que não é possível em uma entrevista formal.

DADOS E ANÁLISE

Ao fazer a análise das narrativas das professoras alfabetizadoras observa-se a verticalização instituída pelo programa do IAB, todavia, as mesmas não coadunam integralmente à proposta, em função de suas experiências cotidianas na alfabetização das crianças matriculadas no referido Programa. Conforme Connelly y Clandinin (1995) a investigação narrativa caracteriza-se por ser um dos meios mais adequados para se trabalhar com as situações escolares, já que as narrativas de vida podem dar sentido às práticas analisadas, neste caso, através das falas das professoras.

O prazo e a forma/fôrma de trabalho do programa vieram acabados, prontos. Freire (2000, p. 21) nos ajuda a estabelecer um diálogo acerca da invenção da existência, por meio da qual o homem fica impossibilitado de existir sem assumir “o seu direito e dever de decidir [...]. Enquanto inacabados homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados”.

Nesse sentido, as professoras alfabetizadoras entram em cena, narrando e tecendo os fios que compõem as suas experiências diante o dever de usar, excepcionalmente, o método fônico de alfabetização e uma estrutura de trabalho delimitada, os quais causavam certa estranheza e insegurança às professoras, aqui denominadas professora **L, N, C** e **M**, respectivamente.

A professora **L**, ao tratar do método fônico aponta-o como uma nova abordagem de trabalho antes nunca desenvolvida em sua prática pedagógica. Independente de acreditar ou não no mesmo ressalta que *ao começar a trabalhar com o método fônico no início do semestre letivo fiquei muito satisfeita por ter surtido um efeito muito rápido, tinha uma aluna que era garatuja* [desenho imaginativo, ainda não representativo da realidade] *e em abril já tava escrevendo frases.* O salto cognitivo dado por esta aluna a surpreendeu.

A professora revela que não é o método que entra na sala de aula, mas o olhar que ela lança para a criança, ou seja, quando o foco se direciona à mesma, ela passa a ser potencializada naquilo que é. A partir deste movimento a professora juntamente com o aluno sai do campo da vivência para a experiência, como afirma Larrosa (2011, p.2), ao mencionar que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Conforme a filosofia apresentada pelo "Programa Alfa e Beto esse tipo de método [é utilizado] de forma lúdica, variada e interessante." Havia, de fato, livros atraentes e joguinhos que integravam o programa, embora a abordagem filosófica central circundasse em torno da decodificação do símbolo. Mas esta professora, não nos pareceu se preocupar com as pseudopalavras trabalhadas com os alunos, com as frases e textos sem interlocução com a realidade social. Segundo ela, a escola já havia desenvolvido o trabalho com outros métodos e com a perspectiva construtivista nas turmas desses alunos selecionados para o programa, mas ainda assim a aquisição da leitura e da escrita não ocorreu. Relata desse modo, a contribuição do método fônico, mesmo observando que este não prepara a criança para a cidadania. Considera que *a partir do momento que ela* [a criança] *aprender a ler, ela se desenvolve para a cidadania.* Observa-se que o programa, embora se apresente estruturado, envelopado, com livros didáticos, paradidáticos, atividades, método e tempo rigorosamente definidos, sem possibilidade de inserção de outros materiais, possibilitou outro olhar para a sala de aula e para o aluno, conduzindo muitos meninos e meninas à descoberta do mundo das letras.

Ao discorrer sobre os livros didáticos desenvolvidos para o aluno, esta professora aponta *que cada lição poderia ter sido mais explorada,* por isso, com o decorrer do tempo a professora sentiu necessidade de inserir outros conteúdos e atividades,

uma vez que segundo a mesma *estava ficando muito maçante* o trabalho com o material disponibilizado.

Embora a professora L avaliasse como *muito bom* o material didático-pedagógico preparado para o professor, dada as explicações e os pormenores relativos a aplicação, anuncia *que, em contrapartida, o professor deveria ficar preso apenas ao conteúdo do livro, de acordo com as instruções nada poderia ser mudado.* A ausência de flexibilidade curricular, didática e metodológica é uma crítica que sempre aparece na fala da professora.

No final do ano letivo a professora L revelou-se com entusiasmo que tem 04 (quatro) alunos do programa, que são, atualmente, os seus *melhores alunos do 4º ano*. Dos doze alunos matriculados na turma, dez foram alfabetizados e os dois que não conseguiram, deviam apresentar algum problema de ordem cognitiva.

A professora **N** ao tratar da reação dos alunos diante do programa, diferentemente, dos alunos da professora anterior, N fala que *no começo os alunos sentiam inferiorizados aos demais, mas no decorrer do ano foram acostumando com o programa.* A retirada dos alunos de suas salas de origem, de seus amigos de turma, visibiliza o motivo pelo qual foram remanejados para outra turma. No segundo mês de desenvolvimento do programa, a professora N manifestou dificuldades em alfabetizá-los, pois não observava resultado satisfatório nas lições trabalhadas, já que alguns alunos participavam das aulas e acompanhavam a proposta do programa, enquanto cinco (5) alunos dos 12 (doze) por mais, que esforços forem despendidos, como por exemplo, o atendimento individualizado, eles não conseguiam memorizar o som das letras e montar palavras.

Com base nesta dificuldade a professora dispôs de mais tempo explicando as tarefas, o que resultou no atraso das lições, as quais tinham datas rigorosamente definidas, e pelas regras não deveriam ser descumpridas dada a possibilidade de comprometer os objetivos do programa. Larrosa (2002) nos confere condições de pensar a experiência sob o viés do acontecimento, quando o professor se dispõe a parar para escutar, sentir, olhar, de modo que interrompa o automatismo da ação, se abrindo assim a outras possibilidades.

Conforme a professora N os livros eram bons, *acompanhados de instruções para o professor, o que tornava mais fácil as aulas. O método fônico foi bom, ajudou muito aos alunos na alfabetização.* Considera que o cronograma de aulas fora bem estruturado pelo programa, pois havia programação das aulas nos livros, sendo necessário somente distribuir as atividades e o tempo para cada aula. Por outro lado, *algumas atividades tinha(m) que ser corrida e não dava pra trabalhar bem, pois tinha que obedecer os horários.*

Considera que para muitos alunos o programa foi válido, *mas, tem algumas crianças que não conseguem aprender em um tempo menor, pois tem mais dificuldade que as outras.*

A professora **C** ao apresentar sua primeira experiência com o PAA I, manifesta uma sensação de impotência, num primeiro momento, pois recebera crianças de diferentes idades e de diferentes comportamentos, *mas com um único referencial, o analfabetismo.* Permeada pelo sentimento de angústia, sem saber por onde começar, entendendo que *cada aluno tem o seu tempo e seu jeito único de aprender, alcançar o objetivo proposto pelo programa que é alfabetizar dá uma sensação de derrota, diante do quadro que a gente tinha,* diz a professora.

Essa professora trabalhou com uma turma de 15 alunos de três comunidades diferentes, do 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental. Segundo ela, havia muitos problemas familiares, *gêmeos que acabavam de saber que eram irmãos, primos que o pai de uns matou o irmão da esposa, casado com a mãe de outros e diante desses outros, filhos de pais alcoólatras e outros casos mais complicados.* Mas, ao longo da atuação docente o *quadro de angústia foi modificando para avanços aqui e acolá.*

Observa-se a suscetibilidade da professora diante da leitura de mundo trazida pelos alunos, pois traz à tona o conhecimento de mundo que cada criança em sua singularidade apresenta ao chegar à escola. Seria, portanto, um movimento inverso à proposta do IAB/PAA, uma vez que o mesmo padroniza a leitura para um aluno fixado, determinado, sem diferenciações culturais e históricas.

Larrosa (2011) expõe que ao caminhar por um lugar desconhecido, o sujeito vivência o risco que há na experiência, através do qual aceita se perder, permitindo que o acontecimento lhe toque e lhe passe. Logo, um novo olhar e outros espaços

garantem outras experiências. Neste diálogo que se permite diante do novo, o sujeito se re-conhece, se re-constrói, portanto, se transforma.

Nesse processo, a professora aponta como *enriquecedor* o material didático-pedagógico disponibilizado pelo IAB e, ainda menciona, *este muito nos auxiliou no decorrer do projeto [...],* somado ao método fônico que *foi como luz para a maioria das crianças.* Fator que retrata a sua emoção foi se deparar com duas crianças no momento em que se viram lendo. A criança disse a professora: *tia eu entendi, quando a senhora começou assim oh... com a boca fechada fazendo o som do 'm' e juntava a vogal, eu agora sei ler".* O outro disse: *tia agora eu sou um homem, já sei ler.*

Como as outras duas, a professora C expressa sua impressão sobre o rigor do programa, *tudo tinha prazo, e não vou negar a dificuldade em levar quinze crianças de diferentes etapas num mesmo resultado, porque o programa determinava assim...* Considera que isso ocorreria efetivamente se as crianças estivessem num mesmo estágio de aprendizagem.

A professora **M** iniciou o trabalho no PAA I em uma turma de 16 crianças, com saberes diversificados. A maioria delas não apresentava fluência na leitura, nem interpretava. Embora fossem crianças *educadas, eram desatentas, algumas tão tendo dificuldade em se concentrar, perdendo o interesse em aprender.* Fator que contribuiu, segundo ela, para a dificuldade em alfabetizá-las, juntamente, com o cumprimento do tempo determinado para findar cada lição do livro *Aprender a Ler*, *tendo que repetir várias vezes o mesmo exercício.*

A professora por evidenciar muitas dificuldades na escrita dos alunos incluiu outras atividades ao programa, com vistas a sanar os problemas relativos a esta. Isso sinaliza que a diferença de apropriação do saber, nos aspectos psicológicos, afetivos, cognitivos e sociais requer diagnósticos das crianças que depende de uma equipe multidisciplinar e, por terem suas peculiaridades cada um tem a sua forma, modo e tempo de aprender.

Ao tratar da tarefa de casa, a professora M considera que a maior parte dos alunos estava produzindo-a de modo *automático*, *tipo cópia*.

A professora M finalizou o ano letivo com 14 (quatorze) alunos, e como as demais professoras expressou satisfação com o resultado do programa. Diz que eles evoluíram bastante na leitura e que a proposta do programa exerceu nesses alunos várias habilidades que com certeza não conseguiriam superar se estivem numa turma de ensino regular. Dentre elas *a leitura, compreensão e cotidianamente desenvolveram a autoestima.* Enfatiza que dos quatorze alunos, *7* (sete) *sete alunos adquiriram autonomia para ler, interpretar e realizar as atividades sozinhas, 4 (quatro) alunos estão aptos, mas necessitam de reforços, 3 (três) não alcançaram os objetivos do programa.*

CONCLUSÃO

Ao narrarem seus fazeres e saberes construídos, reconstruídos, desconstruídos nas experiências com/no Projeto, as professoras vão se formando, descobrindo novo método de alfabetização, avaliando a inviabilidade de algumas atividades, legitimando as singularidades dos sujeitos, assim vão resistindo a "padronização" inflexível do PAAI, quando este não contempla a todas as crianças. Os professores reinventam suas práticas com o objetivo de resolver os problemas que emergem no cotidiano escolar.

As falas das professoras permitem pensar que, embora, dispondo de variadas abordagens teóricas e de muitos métodos, não há um único que seja capaz de sobrepor às infinitas singularidades de cada menino e menina que integravam aquelas turmas do PAAI. O cotidiano escolar parecer ser mais heterogêneo e complexo do que os nossos olhos são capazes de ver e as teorias tem sido capazes de compreender.

É nesse sentido que as professoras vão se constituindo sujeitos ativos de suas próprias práticas, compreendendo, por exemplo, que na sociedade capitalista, globalizada, com invenções tecnológicas incrivelmente mirabolantes, como a internet, dentre tantos outros inventos e formas de comunicação, aprender a ler e a escrever é quase um dever, já que viabiliza a inclusão social daquelas crianças antes consideradas inapropriadas para o ato de ler e escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. (Ed.). *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

CONNELLY, F, Michael; CLANDININ, D. Jean (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa.* In: LARROSA, Jorge et al. (Org.). Déjame que te Cuente. Barcelona: Editora Laertes, p.11 -59.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa, RJ: Paz e Terra, *2000.*

LARROSA, J. *Experiência e alteridade em educação*. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA. *REV.BRAS. EDUC.*, RIO DE JANEIRO, N. 19, ABRIL DE 2002. DISPONÍVEL A PARTIR DO HTTP://WWW.SCIELO.BR/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S141324782002000100003&LNG=EN&NRM=ISO. ACESSO EM 23 ABRIL DE 2014.

A INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Jacks Richard de Paulo[1] UFOP richard@ichs.ufop.br; Patrícia Ferreira dos Santos[2] UFOP patriciafsantos60@yahoo.com.br

Resumo:

Esta pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida em escolas municipais, que atendem os Anos Iniciais da Educação Básica, ambas situadas na área central das cidades de Mariana e Ouro Preto, localizadas no interior do Estado de Minas Gerais. Essa investigação teve como objetivo analisar como se dá a inserção das Novas Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia nesse nível de ensino e refletir sobre como se configura a prática docente, tendo em vista que tais tecnologias fazem parte da vida dos sujeitos. Portanto, imprescindíveis na contemporaneidade tanto para construção quanto para leitura das representações de mundo. Assim, por meio desta pesquisa esperamos o aprimoramento do processo de formação inicial, além de contribuir para mudanças de práticas pedagógicas por meio da inserção de novas tecnologias nos ensinamentos de Geografia nos Anos Iniciais da Educação Básica. Percebemos que uso das novas tecnologias no ensino de Geografia no referido nível de ensino, ainda é bastante singular, seja por não ter sido contemplado esse aspecto na formação inicial, seja por não ter sido contemplado na formação continuada de professores. Enfim, conhecer a realidade que envolve a sala aula e a formação do professor, possibilitou um momento singular nessa minha formação, enquanto futura educadora.

Palavras-chave: Novas tecnologias; Anos Iniciais; Ensino de Geografia.

Introdução:

Diante das transformações na sociedade, ter conhecimento sobre as novas tecnologias é de suma importância para a compreensão do espaço geográfico, tendo em vista que elas vêm mudando não somente a forma de representar, mas também de interpretar o espaço. Assim, com esta pesquisa, buscamos analisar como se dá a inserção das Novas Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia nos Anos Iniciais da Educação Básica, em escolas situadas na área central de Mariana e Ouro Preto, e a partir dos dados coletados, refletir sobre como se configura a prática docente, tendo em vista que tais tecnologias fazem parte da vida dos sujeitos.

Com essas mudanças, os professores percebem a necessidade de buscar novas possibilidades de ensino, com vistas a estimular o aluno e a sua participação. Nesse sentido, podemos pensar nas novas tecnologias como um importante instrumento que pode contribuir para a aprendizagem.

Os objetivos de nossa investigação foram analisar como se dá a inserção das novas tecnologias no processo de ensino de Geografia nos Anos Iniciais da Educação Básica, refletir sobre como se configura a prática docente, tendo em vista que as tecnologias fazem parte da vida dos sujeitos. Outros objetivos foram analisar como a tecnologia pode ser usada em favor do ensino de Geografia e como os recursos trazidos pelos alunos poderão ser usados durante as aulas em prol da produção de conhecimento, identificar novas possibilidades de aplicação das novas tecnologias no processo de ensino de Geografia e verificar as contribuições das novas tecnologias enquanto instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Metodologia:

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica, com base na literatura específica que trata das novas tecnologias, anos iniciais e ensino de Geografia, para

termos um embasamento teórico, para melhor compreender a temática. Em segundo momento, partimos a campo para coletarmos os dados.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais que atendem os Anos Iniciais da Educação Básica, ambas situadas na área central das cidades de Mariana e Ouro Preto, localizadas no interior do Estado de Minas Gerais, sendo duas escolas de cada cidade.

Foram analisados nas escolas alguns documentos, tais como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Planejamentos Anuais e Semanais, dos anos 2014 e 2015, para observar se os professores utilizam as novas tecnologias no ensino de Geografia, pois acredita-se que ao observar a prática dos professores, podemos perceber se estão incluindo as novas tecnologias, tendo em vista que esse instrumento pode contribuir para a aprendizagem.

Resultados e Discussão:

Na atualidade, com a nova geração de alunos, cada vez mais se faz necessário diversificar a prática, para que os alunos possam aprender e ter interesse na sala de aula, tendo em vista que a sala de aula está se tornando um ambiente desestimulador de aprendizagens, assim, de acordo com Maio e Setzer (2011, p.217) “[...] Para a nova geração de estudantes, a sala de aula centrada na transmissão está cada vez mais cansativa e os alunos estão cada vez mais desinteressados no aprendizado”. Nesse sentido, ter conhecimentos sobre as novas tecnologias é de grande importância, pois ela pode ser um instrumento além de favorecer a aprendizagem, se utilizado de forma correta, ser um recurso útil para explorar conteúdos de forma agradável para os alunos.

Pensando nisso, o papel do professor é hoje questionado, pois as novas tecnologias são postas hoje como um desafio não somente para os professores, mas para a escola em geral, e essa mudança não é feita somente pelo professor, ela está abarcada em níveis mais complexos da educação, no que diz Santos (2005, p.3);

> “O grande desafio para a escola implica em mudanças que vão desde a concepção de educação, de aprendizagem e de formação de professores, até a definição de políticas públicas que possam garantir a democratização e apropriação destas ferramentas em uma perspectiva crítica”.

Assim, ao falarmos de novas tecnologias no ensino, temos que pensar que existem vários fatores que influenciam na utilização ou não desses recursos na sala de aula. Para isso, vamos analisar os dados que foram coletados nas quatro escolas pesquisadas.

De acordo com os documentos analisados, os recursos mais utilizados no ensino de Geografia, nos Anos Iniciais da Educação Básica, nessas escolas foram: mapas, livro didático, globo, maquete, entre outros. Nesse sentido, podemos perceber que o uso de mapas não é exclusividade dessas escolas, mas temos que ter um olhar crítico sobre o uso desse recurso e de outros que são comumente utilizados no ensino de Geografia. Assim, Sousa e Sousa 2014 (p.7) nos dizem que:

> “[...] É recorrente o uso de mapas presentes nos livros didáticos como o único material cartográfico nas aulas de Geografia; na maioria das vezes, os mapas cumprem a função de localizar os lugares e, como figura meramente ilustrativa dos conteúdos curriculares”.

Parece que os professores dessas escolas dão maior importância ao uso de outros recursos e não das novas tecnologias nas aulas. Porém Maio e Setzer (2011, p.221) nos faz refletir que: “Também não é possível afirmar que a simples inserção das novas tecnologias na escola provoque proveitosas modificações no trato das questões pedagógicas”, pois não basta somente inserir as novas tecnologias no ensino de Geografia e não saber utilizar esses instrumentos de forma a promover a aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, é preciso ter clareza sobre importância da Geografia nos Anos Iniciais, para melhor explicar essa importância, Pérez (2005, p.17) diz:

> "O ensino da geografia nos primeiros anos de escolaridade deve possibilitar as condições necessárias para que as crianças produzam novos mapas mentais - modos de compreender, cientificamente, o mundo. A tarefa que hoje se coloca para a geografia é a de explicar o mundo: é revisitar o mundo desvelando efeitos de verdade, desnudando imagens e redescobrindo significados".

E as novas tecnologias podem ajudar as crianças a conhecerem o lugar em que vivem, e a partir daí fazer relações com outros lugares, ou seja, esse instrumento pode ampliar os seus conhecimentos sobre espaço geográfico.

Em relação às tecnologias que foram utilizadas nessas escolas no ensino de Geografia, de acordo com os planejamentos, foram: vídeo, máquina fotográfica, retroprojetor, porém esses recursos foram utilizados de forma esporádica pelos professores. Podemos nos perguntar, porque os professores quase nem usam as novas tecnologias? São tantas questões que influenciam nessa questão. Diante disso, Abreu e Costa (2003, p.29) falam que:

> "Medos, incertezas, inseguranças e desejos parecem, portanto, estar presentes nas experiências dos docentes com os computadores. Esses sentimentos, aparentemente, influenciam suas decisões pedagógicas em relação à incorporação (ou não) dessa tecnologia ao processo educacional".

Além desses sentimentos, podemos pensar que não adianta também o professor ter o melhor recurso disponível no mercado, e não saber utilizá-lo em prol da aprendizagem, como nos diz Santos (2005, p.3):

> “[...] não bastará para a escola estar equipada no último nível de arsenal tecnológico, mas sim saber tirar proveito de uma tecnologia que mesmo considerada ultrapassada pela lógica comercial, pode, do ponto de vista pedagógico, permitir que professores e alunos aprendam e ensinem de modo diferente”.

Isso não é um caso especial dessas escolas, mas é a realidade de muitas escolas. Quando pensamos na inserção das novas tecnologias no processo de ensino de Geografia dessas escolas, podemos perceber que ela não ocorre de forma satisfatória. Mas porque os professores não utilizam esses instrumentos em suas aulas? Essa não inserção pode estar atrelada à formação do professor, na qual não foi contemplada nos cursos de formação o uso e a importância delas no ensino de Geografia. Podemos pensar também na carência de formação continuada dos professores, em que professores aprendem a utilizar somente um recurso, no que dizem Maio e Setzer (2011, p.225):

> “[...] Desta forma, os professores treinados apenas para o uso de certos recursos computacionais são rapidamente ultrapassados por seus alunos, sendo necessário um processo de formação permanente do professor, comprometido com o próprio desenvolvimento profissional, que se fará por meio da prática e da reflexão sobre essa prática”.

Diante disso vemos a importância da formação continuada dos professores, que a partir dela, podem passar a refletir sobre sua prática, fazendo uma constante busca por novas possibilidades de ensino, com o intuito de estimular o aluno e a sua participação. Porém o professor não precisa ficar esperando que a escola tome essa iniciativa, o professor mesmo pode buscar essa formação. Não que a Gestão da escola não possa fazer isso, pois ela também precisa ter esse olhar sobre a relevância da formação continuada de professores.

Conclusão:

A inserção das novas tecnologias no ensino de Geografia é um grande desafio colocado para os professores, não somente nas escolas pesquisadas, mas para a grande maioria das escolas. Esse recurso se usado de forma adequada, pode ser um facilitador de aprendizagens. Porém, parece que os professores dos Anos Iniciais da Educação Básica ainda não perceberam a importância das novas tecnologias no processo de ensino de Geografia. Mas porque os professores das escolas pesquisadas não utilizam de forma satisfatória esse recurso? Percebemos que uso das novas tecnologias no ensino de Geografia no referido nível de ensino, ainda é bastante singular, seja por não ter sido contemplado esse aspecto na formação inicial, seja por não ter sido contemplado na formação continuada de professores.

Diante disso, se faz necessário que não somente o professor, mas a escola comece a ter um olhar sobre as novas tecnologias, descobrindo as possibilidades desse recurso no ensino de Geografia, pois a cada dia que passa, os professores percebem a necessidade de buscar novas possibilidades de ensino, com vistas a estimular o aluno e a sua participação. Assim, as novas tecnologias podem ser esse instrumento que propicie a aprendizagem, se começarmos a refletir sobre sua importância.

Referências:

ABREU, R. A. S. COSTA, A. M. N. **Internet: um novo desafio para os educadores.** Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6147/7678>Acesso em: 22/09/2014.

MAIO, A. C. D. SETZER, A. W. **Educação, Geografia e o desafio de novas tecnologias.** Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v24n2/v24n2a10.pdf> Acesso em: 23/09/2014.

PÉREZ, Carmen Lúcia. **Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da educação fundamental.** Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131241int.pdf Acesso em: 10/10/2014.

SANTOS, Iracy Souza. **As novas tecnologias na educação e seus reflexos na escola e no mundo do trabalho.** II Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA. 2005.

SOUSA, I. B. SOUSA, G.M. **A formação do professor de geografia e as geotecnologias no ensino de cartografia: novos desafios na educação básica.** Disponível em: <http://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/9/348/CT09-15_1404354938.pdf> Acesso em: 10/10/2014.

ENTRE A SEGURANÇA E O MEDO

Lafânia da Silva Mendes

Quesia dos Santos Pereira[87]

[87] As autoras são acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, *Campus* de

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar para a comunidade acadêmica reflexões empreendidas em meio a pesquisa sobre alfabetização, realizada com crianças e com professores da educação básica. O presente trabalho relata experiências transcorridas durante a aplicação de protocolos com crianças de quatro a oito anos de idade de forma a coletar suas escritas, e sobre a utilização das redes sociais como meio para a aplicação de uma enquete com professores. O estudo, que ainda está em andamento, está sendo realizado por bolsistas de Desenvolvimento Acadêmico e por uma bolsista de Iniciação Cientifica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. Os resultados parciais destas reflexões sinalizam questões que envolvem a entrada em campo, a criação e uso de instrumentos de pesquisa e a interação com os sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: alfabetização; leitura; escrita.

1. DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA

Um fato muito importante que aconteceu em nossa humanidade foi a invenção da escrita, que nasce da necessidade do homem em criar, registrar e armazenar dados de seu cotidiano, com intuito de conter e compreender o que lhe passava. Porém esses registros não eram nada parecidos com os que fazemos nos dias atuais, por isso podemos considerar a escrita como uma construção de uma herança que modificamos continuamente. Sabemos que muitas memórias se perdem com o tempo, esquecemos ou perde-se a originalidade, pois a oralidade é um fator social importantíssimo, mas não é capaz de reter fatos que compõe uma história.

A escrita pode ser comparada com as propriedades da música, que para ser efetiva necessita de dois componentes essenciais: o ritmo e a melodia, pois o ritmo dita o tempo e os passos a serem seguidos, e a melodia nada mais é do que o conjunto de especificidades e características de um texto inanimado que só se torna real com a junção do ritmo e da melodia. Na teoria musical estes dois elementos são de extrema importância para que a música se consolide de forma regular. Assim também é a escrita para a criança, enquanto ela não entender a funcionalidade da mesma de forma natural e saber que necessita dela para expressar seus desejos e interpretar, ela ficará estagnada, pois a escrita não possui sentido.

Porém, essa cultura escrita como forma de expressão do sujeito e de seus pensamentos e sentimentos, e como um bem necessário para sua interação social, está perdendo seu significado dia após dia, porque temos sistematizado a escrita para um único fim, a repetição mecânica de código escrito sem respeitar as subjetividades de cada sujeito e seus interesses.

2. A EDUCAÇAO E IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NO BRASIL

Além da economia e política, a educação também influencia no desenvolvimento de um país e no Brasil não seria diferente. Antes de universalizar a escola e organizar toda a sua sistematização, a aquisição da leitura e escrita eram consideradas práticas ou técnicas exclusiva para as camadas dominantes. Com o passar dos anos, o ensino foi se expandindo às outras classes, porém ainda hoje temos um grande número de crianças que não sabem ler e escrever.

Segundo Mortatti (2000) a alfabetização ou ensino da leitura e escrita escolarizadas ganharam maior abrangência no Brasil a partir do final século XIX, pois os governantes, com a proclamação da República, queriam resolver um problema que até hoje está presente no cenário educacional brasileiro que é a dificuldade de aprendizagem ou fracasso escolar dos alunos em sua maioria das

classes populares. Desta forma, na busca por solucionar os problemas da educação, o Estado universalizou a escola tornando-a obrigatória e gratuita.

Com a proclamação da República a educação virou símbolo de modernidade e o Estado utilizou a educação como um instrumento para modernização e progresso do país. A aquisição da leitura e escrita era privilégio de uma determinada camada social. Com a universalização da escola, a alfabetização, que até então era compreendida como uma simples técnica, passou a ser um ensino organizado sistematizado que exigia profissionais para a instrução desse processo.

Como a necessidade de ensinar os alunos a ler e escrever era grande, foram introduzidos métodos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem e materiais didáticos como as cartilhas e manuais. Neste momento, começou uma disputa entre os estudiosos e defensores de qual seria o melhor método de ensino para crianças e se instaurou um confronto entre os métodos do passado e do presente. Inicialmente foi introduzido o método sintático e palavração e o ensino passou a ser visto desde então como uma questão de método de ensino. Com a reforma da instituição pública em 1890 e a reorganização da escola normal, um novo método passou a ser utilizado, o analítico, tornando-se obrigatório nas escolas públicas. A primeira forma de escrita era feita por ideogramas, ou seja, utilizavam distintos símbolos para representar uma palavra; também não podemos deixar de citar que há uma exceção, pois ainda nos dias atuais há alguns povos orientais que, além de utilizarem a escrita alfabética, ainda fazem o uso de ideogramas.

Os métodos são instrumentos didáticos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, porém a utilização desses métodos ou a metodização fez com que a construção e desenvolvimento do sujeito se tornassem fragmentados devido ao ensino mecânico de cópias e repetições que reforçam a escrita como uma simples prática e leitura como uma técnica. Segundo Mortatti (2000), “o método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” (p.15).

3. ATENTAS AO DETALHE

Esta comunicação registra parcialmente uma pesquisa em andamento. Quando iniciamos a pesquisa, nos deparamos com várias situações no que diz respeito à aplicação do protocolo com crianças de quatro a oito anos de idade, momento em que estão sendo apresentadas às letras, à cultura escrita em geral, pois realizada a pesquisa com distintas faixas etárias, cada uma apresentou uma forma diferente de se expressar. Algumas crianças escreviam livremente, sem se importar com a presença do adulto e com as possíveis restrições, o que não aconteceu em nossa pesquisa, já que em cada escrita proposta, não monitorávamos os erros cometidos.

A finalidade deste trabalho não é direcionada às correções da escrita da criança nem à análise de cada uma delas, mas no que diz respeito ao seu movimento e à sua postura, perante um pedido relacionado com a sua grafia.

Para a coleta das escritas das crianças, foi aplicado um protocolo único. O protocolo foi aplicado em distintos espaços educativos, formais, não formais e no espaço familiar. A pesquisa destinou-se a coletar cinco tipos de escritas: (i) registro do pensamento; (ii) registro de palavras canônicas; (iii) registro do nome de uma figura apresentada; (iv) registro de uma frase canônica e (v) registro das letras de conhecimento da criança.

As crianças que participaram da pesquisa foram entrevistadas individualmente. Durante o procedimento, foi dado a cada uma um tempo para que registrassem os cinco tipos de escritas propostos neste trabalho. No decorrer de cada registro, houve uma negociação entre o entrevistado e o entrevistador em forma de uma conversa informal da qual estávamos ali para aprender com as crianças, buscávamos aplicar o protocolo de forma homogênea seguindo a estrutura da pesquisa.

Durante a negociação, foi visível o comportamento de algumas crianças perante a simples abordagem que fizemos antes de aplicar o protocolo. Além de solicitarmos a autorização do professor responsável pela/s criança/a quando a pesquisa foi concebida em uma instituição escolar ou do responsável pela criança

quando realizamos a pesquisa em sua residência ou em qualquer outro local onde seja possível o registro da criança para observação do entrevistado, também partimos da ideia de que a criança devia se sentir à vontade para participar da pesquisa, e principalmente saber que sua escrita é muito importante para nós.

A fala de apresentação quando abordamos uma criança para participar de nossa pesquisa, foi da maneira que ela entendesse fazendo conexão com seu cotidiano, apresentando para elas onde estudávamos e que mesmo sendo “adultas”, também fazemos “exercício de casa” e que precisávamos de sua ajuda para realizarmos nossa tarefa, frisando a importância da sua escrita para nós. A criança, neste momento, assumia o papel de protagonista, porque era ela que regia a escrita de nosso protocolo, apesar de estarmos ali para orientá-la em sua escrita. Era a criança quem escrevia da sua maneira, da forma que havia aprendido, enquanto nós tentávamos passar para elas que não estávamos ali para avaliá-las caso houvesse algum erro ortográfico e que a escrita, apesar de ser orientada, o modo que a criança iria fazer isso, somente caberia a ela. O objetivo não era classificar ou conceitualizar as escritas, mas conhecer a representação e compreensão que cada um tem sobre sua própria concepção de escrita. Cada uma expressava um sentimento distinto no ato de escrever.

Verificou-se que algumas crianças apresentavam insegurança ao registrarem suas escritas por se preocuparem com o olhar do outro, com medo de serem avaliadas. O receio quanto ao erro era visível. Com isso, constatamos que o medo está relacionado com a “exigência da perfeição” e com o significado que a criança atribui à escrita, como no exemplo relatado a seguir. Uma das crianças, quando convidada a escrever algo, automaticamente se “transportou” para a sala de aula e tomou aquele simples exercício como um compromisso. Durante a aplicação do protocolo, apesar de não estar inclusa em uma relação “escolar”, a criança tomou esta atividade segundo a experiência que dispõe sobre seu processo de escolarização: ela reviveu esta experiência. A noção de “avaliação” privilegiada pela escola, neste momento, interferiu na escrita da criança, pois ela, aparentemente, se dedicou a escrever “corretamente”, segundo o modelo escolar.

Acreditamos que o tom da fala ou até mesmo o convite deva estar relacionado com a liberdade de pensamento e de expressão. Muitos participantes demostraram receio quanto ao “erro” como uma menina que, durante todo o registro, perguntava “e agora?”. Esta pergunta nos mostrou que sua ação dependia da autorização e da afirmação da concedente. Para esta menina, que escrevia mediada pela lógica escolar, cada passo dado deveria ser fiscalizado e refutado, caso contrário, ela não prosseguiria.

Houve também o caso de uma menina que, durante o registro de sua escrita, quando pedimos que ela escrevesse todas as letras que conhecia, colocou o braço por cima da folha, como se estivesse escondendo-a para que não víssemos o que ela escreveria. Neste momento, a entrevistadora se afastou e deixou-a à vontade na mesa. Percebendo que ela tinha se afastado, ela, por baixo da mesa, começou a mexer nos dedos como se estivesse contando-os para um cálculo matemático. Mas de longe foi possível perceber que ela estava “contando” a ordem alfabética das letras, pois era possível ouvi-la repetindo as letras e iniciando o alfabeto novamente, e cada ordem das letras que ela descobria, ela anotava na folha.

Isso nos chamou a atenção, pois ela utilizou de sua criatividade para lembrar das letras, e também demostrou que quando há alguém por perto e que temos que demonstrar algo que teste nossa capacidade de saber ler e escrever, ficamos inseguros e acabamos não fazendo do jeito que queríamos por medo de sermos corrigidos.

4. A ESCRITA DO MEDO OU DA INSEGURANÇA

Realmente o sentimento de medo e insegurança, aparece quando temos que nos expor a outras pessoas. E não seria diferente com a criança, porque vê no adulto alguém que sabe mais do que ela e poderá apontar seus erros e acertos. Estudamos que a escrita é uma questão de autoria e que recebe influência direta do meio.

Temos práticas mecânicas e fragmentadas que entendem a criança como apenas receptoras passivas de conhecimento, mas nossos estudos vão contra essa visão, de que a criança é entendida como sujeito ativo no seu processo de ensino aprendizagem e o professor como mediador desse processo.

A criança adquire conhecimentos a partir do momento em que começa a criar, e reinventar. Ela é capaz de fazer tudo isso sozinha. Às vezes, a criança não compreende bem o que o professor solicita nas atividades, e começa a fazer da maneira que ela mesmo entenda, mas pelo fato do professor não assimilar a atitude da criança, vê a sua ação como um erro e começa a corrigi-la sem considerar sua subjetividade, mas ela está aprendendo da mesma forma.

Se o professor voltasse sua atenção para entender a escrita da criança e ajudá-la, talvez não a deixasse insegura em suas futuras atividades. Se pensarmos na rapidez que uma criança poderia começar a escrever utilizando-se de sua imaginação, sua história e seu cotidiano, sem que alguém interfira nas suas ações de forma autoritária causando lhes insegurança, entenderemos o quanto é importante respeitar o tempo e espaço do outro.

Ao aplicarmos o protocolo com as crianças, observamos que a maneira de as abordar é essencial, pois respeitando seus limites e espaços, adquirimos a confiança de cada uma delas para ajudar em nosso trabalho, porque entendemos que o envolvimento e integração entre o pesquisador e a criança deve ser feito de forma ética, para que se consolide o diálogo. Porém, a maioria das crianças demostraram inseguras na hora em que tinham que escrever, questionando constantemente: “eu não sei”; “como é que faz essa letra?”; “Como se escreve isso?”; “Com qual letra começa?”. Procuramos ser discretas durante a observação da escrita das crianças. Houve situações em que nos afastamos da criança para que ela se sentisse à vontade para escrever, e não ficasse receosa quanto a sua própria escrita.

Diante de tantos questionamentos, é claro que não deixávamos as crianças sem alguma resposta, porém reforçávamos em nossas ações que as

escritas eram delas e que deveriam escrever conforme entendiam e também ressaltávamos a importância do seu registro para o nosso trabalho.

Dependendo do modo como um adulto aborda uma criança a fazer algo, pode produzir nela insegurança e medo, e não é diferente no que diz respeito a sua escrita. Entendemos que em muitos momentos é de suma importância deixar a criança a sós com os seus pensamentos durante a escrita, pois a criança é sujeito do seu conhecimento, e se não se sentir livre durante suas ações, não produzirá o que há de verdadeiro em sua mente.

Quando aprendemos a respeitar o espaço do outro damos oportunidade a ele de revelar a sua verdadeira identidade, e agir de forma que se sinta livre. Foi isso o que procuramos fazer durante as entrevistas. Deixar com que a criança sentisse confortável com aquela situação, que aquela escrita não fosse uma obrigação, ainda que algumas pudessem achar que fosse pelo fato do pedido da escrita ter vindo de um adulto. Sabemos que muitas escolas utilizam do autoritarismo para fazer com que as crianças façam o que o professor solicita. Junto a isso, também tivemos o cuidado de não interferir no que a criança estava fazendo. Pedíamos que escrevesse e a deixávamos livre com sua imaginação. Algumas crianças demonstravam-se meio desconfiadas, pois em nenhum momento a pressionamos a escrever, e talvez essas crianças desconfiavam, pois passavam por situações de imposição dos professores sobre elas na escola.

5. A ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA ENQUETE JUNTO A PROFESSORES (AS)

Além da coleta de escritas infantis, a produção do material de pesquisa também requeria a realização de enquetes com professores (as). O objetivo da enquete era indagar acerca da seguinte questão: “o que é a escrita”? Nesta seção do trabalho, será apresentado o processo que levou à produção de um instrumento

virtual e também a organização dos dados através de uma mídia disponibilizada *on line*.

A enquete que foi aplicada com professores que ainda trabalham na educação infantil e no ensino fundamental, foi realizada *on line* gratuitamente na plataforma do *google drive*, pelas alunas citadas neste artigo. Este aplicativo muito contribuiu nesta pesquisa, pela praticidade, pois nos ajudou na organização de arquivos e textos e na comunicação com as pessoas que trabalharam e colaboram na pesquisa.

O trabalho que se constituiu através de uma única questão: “O que é escrita?” foi enviado para os professores através das redes sociais e por aplicativos que possuem a função de *chat* com envio de mensagens instantâneas de *links* de páginas da *internet* o que facilitou nosso trabalho, pois os professores poderiam responder à enquete diretamente do seu aparelho de celular.

Quando a enquete era enviada, bastava um *clik* e já se abria a página que continha a única questão e alguns dados para identificação dos professores que se disponibilizaram em participar da pesquisa. As primeiras abordagens foram feitas pelo *facebook* e outras pelo grupo de professoras de uma escola que possuem o *whatsapp* e que utilizam o mesmo tanto para se comunicarem entre si assuntos de trabalho quanto da vida cotidiana.

Inicialmente todos só visualizaram e depois começaram a questionar: se queríamos uma resposta simples ou mais elaborada, se podiam responder com suas palavras ou se era preciso elaborar uma síntese. Explicávamos que não era necessária uma resposta complexa ou muito elaborada, era só para responderem o que pensavam sobre a escrita e o que significava para elas a escrita.

Na coleta da enquete pessoalmente com os professores, houve uma professora que respondeu a enquete em uma folha como rascunho e nos entregou, me pedindo para digitar e imprimir, para que a escrita dela não fosse vista de qualquer maneira. Assim fizemos, anexando junto aos outros materiais da pesquisa.

6. CONCLUSÃO

O estudo nos levou a compreender que a pesquisa com crianças deve ser acompanhada do respeito ao seu tempo, de forma a que a criança possa libertar-se, continuamente, da expectativa de controle que deposita no adulto. Acessar a lógica infantil requer para a entrevistadora a observação epistemológica de sua própria lógica de adulta, alfabetizada. O universo infantil tem muito a revelar, e, em se tratando de alfabetização, aprendemos que estamos diante de uma infinita rede que se estende muito além de nossa ainda limitada compreensão.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Antonia Edn. Prática Pedagógica alfabetizadora: A aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Ibero Americana de Educación*, nº 44/4 -10 de novembro de 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p. 41-59, julho/ 2002.

MACEDO, Lino de**.** *Ensaios Construtivistas*. Coleção Psicologia e Educação. 4. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

PORTELLI, A. Tentando aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto história*, São Paulo; 1997.

CONVERSAS COM A ALFABETIZAÇÃO

Laysla Ramos Lobo Vieira[88]

RESUMO

O trabalho apresenta a experiência de uma estudante da Universidade Federal Fluminense, bolsista de Iniciação Científica, com ênfase em alfabetização. O trabalho está dividido em partes, iniciando por introdução, trazendo breves discussões sobre alfabetização e a importância da IC para a vida acadêmica, em seguida a metodologia, deixando claro os métodos usados durante a pesquisa, após a metodologia vem os resultados e as diversas discussões levantadas dentro da pesquisa, no fechamento do trabalho, a conclusão, traz meu breve olhar sobre a importância e a relevância de todo processo vivenciado.

PALAVRAS CHAVES: Alfabetização; Experiência; Conversas; Narrativas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização sempre causou grande impacto em minha vida, vista por mim como um enigma a ser desvendado, uma provocação que dispõe de destaque, dado a sua relevância primordial na formação humana. Apesar de sabermos da importância dos estudos sobre alfabetização na formação de pedagogos, até bem recentemente esta discussão estava ausente do currículo em alguns cursos de

[88] Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, *Campus* de Santo Antônio de Pádua/RJ.

pedagogia. Ao adentrar no âmbito universitário, passei a fazer parte do ‘Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidianos’, sendo orientada nos estudos sobre alfabetização. Posteriormente, fui convidada a ingressar na Iniciação Científica (IC), processo fundamental para o crescimento e formação acadêmica. Através da IC, observei que as atividades desenvolvidas favoreceram e fortaleceram minha autonomia estudantil, fazendo com que o conhecimento fosse acessado e produzido em suas diferentes conexões. Em alfabetização, a prática não tem sentido sem a pesquisa.

A IC permite ao bolsista, em suas idas a campo e durante a orientação, perceber que o tema de pesquisa é atravessado por muitas relações antes não vistas, favorecendo um olhar crítico às muitas leituras realizadas, olhar sensível e ético para o material coletado, o qual delineia questões que podem também ser discutidas. Esta oportunidade me fez perceber a alfabetização e sua importância, sempre visando novas descobertas nesta área, valorizando os achados, permitindo entender que o alfabetizar não é apreendido através de uma única pesquisa, mas em uma pesquisa que se desdobra em novas pesquisas e este é um processo constante. A alfabetização se dá todos os dias, de modos diferentes, e cabe ao pesquisador estar continuamente aberto às descobertas, pois está se modificando e reinventando-se. Em função dos avanços tecnológicos, científicos, sociais, culturais, econômicos e outros, a alfabetização pode ser vista de vários ângulos, e nós, como pesquisadores do cotidiano, devemos sempre ir a campo e descobrir os novos ‘tesouros’.

Este trabalho apresenta o desenvolvimento da pesquisa juntamente com o resultado final das atividades desenvolvidas no primeiro e segundo semestre de IC, além das minhas percepções registradas no desenvolvimento do projeto. No decorrer do projeto, a ajuda de alguns autores e as orientações da professora me têm permitido pensar e repensar minhas percepções sobre o alfabetizar, conduzindo a uma constante construção e desconstrução do pensamento. É importante esta experiência com a IC, onde prática e teoria se perpassam, levando em consideração a experiências dos sujeitos, além de permitir fazer uma ligação entre o alfabetizar e as muitas áreas.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos empregados no decorrer dos trabalhos foram usados para acessar as memórias e as experiências dos sujeitos, para que, assim, conseguíssemos compreender os processos alfabetizadores vivenciados por eles. Para isso, foram coletadas 'narrativas' dos sujeitos provocadas a partir de duas perguntas simples: 'Como sua professora te ensinou a ler?', e 'Como você aprendeu a ler?'. Estas perguntas abriram a possibilidade de os sujeitos refletirem sobre sua experiência do alfabetizar. É válido ressaltar que nos deixamos ser guiadas pela "faiscação" (LACERDA, 2015), procedimento este adotado por garimpeiros, que mesmo não sabendo onde encontrar os minerais, têm a certeza de que irão encontrar a pedra preciosa. Assim também são os estudiosos do cotidiano, não sabemos onde encontrar as preciosidades, mas adentramos ao campo com a certeza de que elas existem. É importante ressaltar que, para as conversas[89], não foi determinada uma faixa etária específica, sendo que a escolha dos conversados abrangeu quaisquer sujeitos que já tenham passado pelo processo de alfabetização, possibilitando que sujeitos de quaisquer idades participassem da mesma.

Após a realização das conversas, foram feitas as transcrições de forma a serem trabalhadas algumas questões que não estão explícitas nas falas dos sujeitos, mas nas entrelinhas. Trata-se de trabalho lento, cuidadoso e que oportuniza àquele que transcreve, a possibilidade de adentrar profundamente no discurso do outro. Então, depois da transcrição, faço uma releitura, recortando da conversa o que acredito ser relevante, sempre buscando referenciais que conversam sobre o tema. A fundamentação teórica é essencial, uma vez que a partir dessas referências buscamos olhares distintos em diferentes *espaçostempos*, permitindo assim pensarmos que as experiências das pessoas não são fatos isolados, mas decorrentes de um processo histórico, no qual tem ligação direta com a sociedade, o mundo.

[89] O procedimento para com as pessoas foi à conversa e não entrevista, uma vez que na conversa as pessoas ficam à vontade para narrar suas experiências, indo além da pergunta. Já em entrevista, a pessoa entrevistada só responderá objetivamente o que o entrevistador perguntar.

Os achados de pesquisa foram cuidadosamente discutidos, favorecendo a redação dos resultados do estudo. O trabalho é construído em cima do que encontramos e não partindo de pressupostos sobre o objeto. Sabemos que a neutralidade científica é impossível, e que as concepções e crenças do pesquisador "contaminam" aquilo que investiga. Sendo assim, é preciso uma "vigilância epistemológica" onde, mesmo sabendo que não poderemos nos desvencilhar de nós mesmos durante a pesquisa, podemos buscar permanentemente o equilíbrio durante o desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa. Isso significou, neste estudo, prestar atenção também em mim mesma, durante a realização das conversas, de forma, que eu participasse, mas não controlasse o rumo da conversa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a pesquisa bibliográfica, ao pesquisar artigos sobre a alfabetização, fiquei surpresa, uma vez que os artigos existentes sobre o tema na maioria das vezes vêm relacionados ao analfabetismo e/ou sobre o letramento. Assim, a alfabetização registrada em muitos artigos é vastamente relacionada a estas duas questões, principalmente ao letramento. Hoje, vemos ainda a alfabetização sendo tratada como um simples desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, uma vez que se enxerga esta com uma forma de medir a capacidade dos alunos, que são rotulados como os que sabem e os que não sabem. Como afirma Esteban (2012), ao enfatizar as políticas de avaliação da alfabetização, os governantes estão preocupados não apenas com a aprendizagem do aluno, mas sim com o quantitativo. Então preocupados com o desempenho e resultados, a escola se empenha em preparar os alunos para as avaliações. Assim no momento da avaliação, este aluno, se tornar número, número que medirá e rotulará nossos educandos. Muito se fala sobre fracasso na alfabetização, sobre as metas que devem ser atingidas, porém o que se preocupa é com a imagem da educação do país, procuram-se métodos, procuram-se alguém para culpar. Devemos pensar que os estudos em alfabetização devem ser constantes, o que consideramos 'tradicional' foi parte da história e se quisermos melhoria, mudanças, devemos resgatar a história

como um todo, até onde chegou, o que encontrou pelo decorrer dos anos. A escola tem se descaracterizado, deixado de ser um lugar onde se aprende, para tornar um campo de treinamento para uma avaliação que julgará se ela é boa ou ruim, se os alunos sabem ou não sabem, se o professor ensina ou não ensina.

> Portanto, os resultados afetam o modo como a criança é vista no presente e as expectativas que se criam sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A classificação frequentemente atua, ainda que algumas vezes indiretamente, como justificativa para a exclusão implícita no processo. (ESTEBAN, 2012, p. 579).

O trabalho com alfabetização no Brasil, atualmente, tem sido regulado por esta ideia: perseguir metas e superá-las, centrando todos os esforços na aquisição de "competências". A alfabetização é decorrente de um longo processo e a cada dia, deve ser mais pensada e refletida, pois não comporta nenhum processo mecanicista. Nos achados das conversas, muitas discussões na alfabetização foram levantadas, como o uso da cartilha[90]. Em conversa com uma professora de uma classe de alfabetização, ela revelou o que trabalha com seus alunos e sua narrativa é representativa de algumas práticas ainda presentes em classes de alfabetização na atualidade:

> Agora no segundo semestre eu trabalho mais com a história, vou pras fábulas. Eu já trabalhei *A cigarra e a formiga*, que aí eu trabalho a letra R, porque força, cigaRRa, os dois erres, aí eu trabalhei, agora eu estou com *O sanduíche da Maricota*. (CONVERSA com RES, 2014)[91].

[90] Um livro que traz pequenos textos canônicos onde mantém um método de alfabetizar e embaixo vêm alguns exercícios para a fixação, repetições de escritas, pontilhados

[91] O nome foi substituído para resguardar a identidade do sujeito entrevistado.

A professora RES, em sua narrativa traz as fábulas, histórias como um meio de proporcionar a aprendizagem dos educandos ‘atrativa’. Assim, ouvimos constantemente a afirmação de que as cartilhas não são mais encontradas dentro das salas de aula. Porém, não encontramos a cartilha, de uma maneira concreta, o livro, mas professores usam outras maneiras de trazê-la para dentro do âmbito escolar. Embora a cartilha não seja assumidamente mais utilizada na escola, ainda restam às atividades oferecidas às crianças através de folhas isoladas impressas, a conhecida ‘folhinha’. As ‘folhinhas’ não são tomadas por ‘cartilhas’ em seu termo convencional, mas são mantenedoras de uma mesma lógica.

Através de parlendas, histórias e fábulas, o método fônico e o método silábico continuam presentes nos cadernos dos alunos. Nesta mesma conversa, a professora relata que trabalha dobraduras e que faz sempre algo diferenciado para estimular seus alunos. Porém, RES é uma professora que utiliza em sua prática, com ênfase, orientações de natureza tradicional ou conservadora. Esta aderência à lógica tradicional fica subentendida nas entrelinhas, assim podemos fazer uma ligação com a “Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire (1986), uma vez que a partir de sua fala nota-se o desenvolver da desqualificação do professor, já que o professor para ser libertador, não precisa deixar de ser tradicional, mas sim ser reflexivo e estar em constante reflexão de sua própria prática. E Paulo Freire nos traz essa questão, não preciso deixar meu papel de professor, para começar a ser libertador, mas sim devo começar por mim, uma observação e percepção do que podemos fazer diante a realidade em que encontramos.

Outra questão abordada em uma conversa com GAR[92] foi a tecnologia em meio a aprendizagem que será discutido adiante, porque outras reflexões antecedem a esta. Ela foi aluna no período da ditadura militar, onde se ensinava nas escolas, amar a pátria, valorizá-la, manter a postura, a ordem. Durante e após a conversa, percebi nas falas que, GAR deixava transparecer nuances do que lhe foi ensinado em sua época de escola, o quanto ela valorizava seu ensino, sempre o comparando com o ensino atual.

[92] O nome foi substituído para resguardar a identidade do sujeito entrevistado.

> Então, todas as datas cívicas, dia da árvore, do índio, tudo tinha essa integração né? Essa comemoração, pra você aprender a valorizar a pátria, aprender a valorizar a escola né? Tanto é que a escola era bem mais cuidada do que agora. (CONVERSA com GAR, 2015).

Em outros momentos da conversa, GAR traz questões como a cópia, o ditado, as matérias, sempre afirmando que naquela época a educação era melhor do que está hoje. Trazendo também para fortificar essa questão o envolvimento dos pais com a escola, nos afirmando que antes os pais tinham obrigações, os alunos chegavam na escola e não podiam desrespeitar o professor, este por sua vez tinha o direito de colocar os alunos de castigo. Mas será que a punição ajuda a aprendizagem? Acredito que para essas questões que GAR levanta, não exista a comparação, são momentos históricos diferentes, separados por um espaço tempo, no qual a alfabetização vem tomando proporções maiores, e junto a ela outras questões vem surgindo. O avanço não é todo positivo e nem todo negativo, o avanço da nossa sociedade como um todo, é um progresso constante e junto ao progresso está envolvido muitas questões. No caso, dando ênfase no âmbito educacional a qual a conversada cita, dentre as muitas questões que rodeiam a educação, temos a questão da tecnologia, a conversada afirma:

> Então eu acho que esse avanço, a tecnologia, pode ter agilizado muita coisa, mas acho que embotou muito o cérebro também. Você vê que a meninada tem preguiça de pensar... No tempo da minha mãe ainda era pior ainda né? Não sei se hoje tá melhor ou se hoje tá pior, é o que eu falei, pelo meu ponto de vista, hoje está pior. Porque ficou tomo mundo automatizado né? Se vai fazer uma prova, você pode usar calculadora né? Você vai estudar... A gente lia o livro para entender a história, para visualizar, a gente visualizava aonde é

> que a história se passava, só que tinha mais facilidade de interpretar. Hoje você tem que fazer um trabalho, você vai lá na internet o trabalho tá pronto lá. (CONVERSA com GAR, 2015).

Somos seres em constante mudança, nos transformamos a todo instante e na última conversa tive a certeza de que construímos e descontruímos incansavelmente, para que assim possamos estar em busca de um pensamento mais forte, mais embasado. Em conversa com FER[93], ela me afirmou que não lembra quando começou a ler, mas que tinha certeza de que não havia sido na escola. Assim, fiquei pensando o quanto escolarizamos o alfabetizar, como já dito a cima, ele não acontece somente na escola, mas na vida.

> Eu por exemplo, quando entrei na alfabetização, sabendo escrever algumas palavras, não sei se eu sabia exatamente é... ler. Mas eu já escrevia algumas palavras pela influência do meu pai e do jardim. (CONVERSA com FER, 2015).

Quando ela me relata, me faz pensar que ler e escrever faz parte do *ensinoaprendizagem*, essa palavra junta, porque é algo mútuo, não precisa saber escrever para ler, como também não precisa saber ler para escrever, é um constante processo. Além disso, ler e escrever dependem do olhar singular de cada pessoa, como por exemplo, o que seria ler? Existem inúmeras formas de leitura, uma foto, um quadro, as nuvens, um livro. Ler pode ser figuras ou escritos, são códigos. Em uma experiência em uma palestra de física, que sucedeu a conversa com FER, o palestrante nos mostrou um desenho em rocha, dos primatas, como eles viam o espaço, ele nos passou o que era aquela representação, porém quando eu olhei, logo vi bolas e bambolês. Para cada pessoa, uma leitura e para mim tem tudo a ver com a conversa de FER, quando ela relata que sabia ler o tapete na porta da sala.

---

[93] O nome foi substituído para resguardar a identidade do sujeito entrevistado.

> [...] eu lembro que nos primeiros dias de aula, quando eu cheguei assim na porta que estava escrito: Seja Bem Vindo! Eu sabia que estava escrito seja bem vindo, porque na minha casa tinha um tapete. (CONVERSA com FER, 2015).

Ela se identificou com aquelas letras, a escola também é parte da nossa vida e aquele tapete era o que ela tinha de mais próximo da casa dela e ela fez uma ponte de ligação da casa (um lugar íntimo) com a escola (um ambiente novo). E o mais interessante é que FER não sabia ler, como ela relata a baixo:

> Não sabia ler, mas tinha as mesmas letras do tapete lá de casa. Então eu sabia que estava escrito seja bem vindo e falei alto. Aí, acho que ela me perguntou se eu sabia ler e eu falei que lia. (CONVERSA com FER, 2015).

Quando ela disse que não sabia ler, foi surpreendente para mim, foi aí que comecei a pensar que ela reconheceu as letras, apesar de não saber ler ela disse a professora que sabia ler, sim. Ela quis mostrar que ela sabia ler, porque aquilo era bom de alguma forma, apesar dela não lembrar de muitas coisas da sua alfabetização, FER diz que ‘saber ler’ como ela disse para a professora, as aproximaram, fizeram ficar mais companheiras. É como se, ler, te inserisse em um outro lugar na sociedade. Mas o que mais me tocou na conversa não foi isso, foi ao findar, quando ela me olha e diz:

> [...] mas quando eu comecei a ler, é isso, não sei quando eu comecei a ler. (CONVERSA com FER, 2015).

Será que precisamos saber quando começamos a ler? Afirmamos tanto que a alfabetização não deve ser algo escolarizado, e tentamos pensar o exato momento que começamos a ler. Quando FER me diz que não sabe quando começou a ler, me remeteu a vários pensamentos. Ler e escrever é ir muito mais a fundo que ficar presos a métodos, ler e escrever é algo natural, que não tem uma fórmula exata, momento certo e tão pouco lugar, a escola é importante, porque lá aprendemos, aprendemos também a ler e escrever, mas não fica somente nisso.

Embora os estudantes passem por orientações, na universidade, para aprenderem a conduzir uma conversa, a realização de uma conversa também é parte importante deste processo. Só sabemos o que será uma conversa em meio ao acontecimento. É ali, junto ao conversado, que aprendemos... Uma aprendizagem não convencional, pois que ela não ensina muito para a próxima conversa, que será completamente diferente. É isso: cada conversa, um novo universo se abre.

CONCLUSÕES

Termino este resumo, mas a pesquisa em alfabetização, não acaba, somos transformados todos os dias, logo a alfabetização também está se reinventando cotidianamente, ao ampliar meu olhar sobre o tema, não cabe a mim cruzar os braços, e esperar meus amigos e mestres fazerem suas buscas, eu também posso dar minhas contribuições para esta área tão rica, que tem sido descaracterizada em alguns momentos.

Assim esta experiência, me possibilita a modificação e o encontro comigo mesma e com a vida acadêmica, o fortalecimento e a certeza do meu lugar como futura pedagoga de forma impactante que me perpassa, uma vez que me permite ter muitas e novas descobertas. A imersão na pesquisa científica altera as relações que estabelecemos com o mundo, o qual passa a ser um grande campo de investigação e alimento para a curiosidade. Junto a isso, aprendemos que esta curiosidade precisa vir junto com a rigorosidade do trabalho, e também com a disciplina, o comprometimento e com a certeza de que haverá constante construção e

desconstrução do que acreditamos, porque a pesquisa nos proporciona essas descobertas e reflexões.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação* Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, 2012.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Como pode o professor transformar – se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? In:____. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A alfabetização e o inventário de uma herança. *Educar em Revista*. Curitiba, nº 55, 2015.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DIANTE DO DESENHO ANIMADO E A CRIANÇA.

Lúcia Helena Gomes Saraiva[94]

[94] Professora e Psicóloga pela UFSJ, Mestre em Educação pela PUC/MG, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UEMG, especialista em Psicologia da Educação pela PUC/MG, Pesquisadora Colaboradora do GEICS/PUC Minas. Contato: lhgsaraiva@gmail.com

Resumo:

Este estudo é parte de uma pesquisa[95] de mestrado realizada em duas escolas da rede particular de Belo Horizonte, a qual buscou ouvir crianças da educação infantil, com cinco e seis anos de idade, sobre os desenhos animados nomeados educativos e disponíveis na TV. Queríamos observar como a escola insere a TV no seu cotidiano; como o desenho animado educativo é recebido pelas crianças, pelo trabalho pedagógico e ouvir as crianças de uma forma mais efetiva. Nossa justificativa estava amparada na observação de que os desenhos animados e a programação denominada educativa se apresentam, no senso comum, como neutra. A metodologia utilizada foi a Hermenêutica. No entanto, apresentaremos aqui, um recorte que não contempla a análise tal como ela deve ser realizada: primeiramente baseada na pragmática da interação e depois com o apoio de literatura. O método possui uma totalidade na formatação do trabalho que dificulta sua apresentação em resumos e atualmente demanda mais experimentações aqui no Brasil. Observamos em nossa pesquisa que a TV e o desenho animado estão presentes na escola ou como momento de relaxamento, ou como instrumento de apoio pedagógico, porém sem uma postura crítico-reflexiva prévia. Percebemos também que surgem tensões diante da TV devido às crianças e o trabalho pedagógico lidarem com o desenho animado de formas distintas.

Palavras-chave: Desenho animado; Criança; Hermenêutica; Formação docente.

1. Introdução

Propusemos ouvir as crianças em relação aos desenhos animados denominados educativos porque muito já se discute sobre a programação de entretenimento da TV. Em reuniões de pais e professores, a programação educativa surge como alternativa a uma programação violenta, banal, e apareceria então como neutra. Fernandes (2012) e Duarte (2008) afirmam que as crianças assistem à TV e estão extremamente ligadas a ela, mas, por outro lado, a discussão quase sempre

---

[95] SARAIVA, L. H. G. **Análises Hermenêuticas nas pesquisas com crianças de duas escolas de educação infantil de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. PPGE. PUC Minas, 2014.

parte de um ponto de vista unilateral e adulto. Diferentes posturas são observadas entre as práticas educativas dos pais e/ou professores: ou há um controle às vezes realizado de forma excessiva e arbitrária; ou a criança é deixada sob os “cuidados” da TV.

Então, durante o percurso da pesquisa, ouvirmos as crianças de uma forma efetiva tornou-se premente, diante da constatação de que faltam metodologias que realmente levem a ouvi-las; necessidade que Campos (2008) e Rocha (2008) também apontam. A pesquisa deslocou-se assim em dois eixos: ouvirmos as crianças a respeito dos desenhos animados educativos e o desdobramento de uma metodologia que realmente pudesse fazê-lo.

Neste texto, enfocaremos mais as questões do desenho animado (educativo?), os sentidos que as crianças dão aos conteúdos dos desenhos e as práticas educativas. Tentaremos elucidar algumas questões a fim de contribuir com subsídios para os adultos que desempenham diferentes papéis junto às crianças. Buscamos através de um enfoque nos desenhos animados compreender as relações entre crianças e adultos.

2. Metodologia

A metodologia Hermenêutica Objetiva foi desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann na década de 1970/80. É uma metodologia de reconstrução interpretativa das interações sociais. Ela fornece um conjunto de técnicas e procedimentos de pesquisa adequados principalmente para o reconhecimento e compreensão das estruturas típicas que caracterizam as relações (OEVERMANN, 2002). O foco desse método são as tensões e até mesmo contradições entre as intenções que estão contidas nas interações.

A Hermenêutica Objetiva é um método de pesquisa com uma exigência metodológica particular. Para a coleta de dados, Oevermann (2002) recomenda a gravação em áudio. A transcrição das falas gravadas é feita e gera-se o protocolo que será o material empírico de análise. Esta tarefa consiste na preparação do texto, principal elemento da Hermenêutica Objetiva. A transcrição deve ser fidedigna às

falas (WERNET, 2013) e mantem-se as gírias, apelidos, atos-falhos, erros de pronúncias, contrações de palavras, presentes no áudio. Nenhum dado pode ser acrescentado, senão como nota explicativa acerca da gravação, como uma fala sussurrada, rispidez, grito, bocejado. O protocolo se inicia por um cabeçalho que conterá: quantas pessoas estão na cena de interação, quantos pesquisadores, data e horário das gravações, tempo total de gravação e marcador cronológico que oriente os analistas. Cada fala deve ter seu ator identificado corretamente, preferencialmente por um codinome que preserve as identidades. Como procedimentos de análise, Wernet (2013) aponta quatro princípios fundamentais para a interpretação com Hermenêutica Objetiva: (I) liberdade ou independência de contexto, (II) sequencialidade, (III) aceitar firmemente o significado literal de um texto (literalidade), e (IV) extensividade (substancialidade).

A liberdade de contexto visa garantir que o analista não se impregne com o contexto e passe a correr o risco de ignorar falas, ou relativizá-las, ao aceitar que elas pertençam claramente ao cotidiano daquele contexto. Este princípio obriga o intérprete a contrastar sistematicamente a fala manifesta com o seu significado na sequência do texto (WERNET, 2013). A sequencialidade aponta que o melhor caminho a percorrer é a ordem natural do texto. Muitos benefícios decorrem dessa prática, a qual recomenda a leitura linha a linha, às vezes palavra a palvra, sempre seguida das análises e anotações realizadas pelo grupo. A literalidade busca fixar a atenção do analista aos fatos, no caso, o que está no texto. Ela ajuda o pesquisador a não suavizar o que está escrito e entender que o ator deseje dizer algo diferente do que realmente está escrito. Já a extensividade caracteriza-se pela dialética entre a particularidade e a generalidade (WERNET, 2013). A partir dessa dialética, Wernet (2013) e Kraimer (2008) argumentam que é possível trabalhar em um pequeno segmento de texto e analisá-lo com detalhes extremos. Para esses pesquisadores, pequenos fragmentos de textos sempre representam algo geral da realidade social.

3. Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede particular de Belo Horizonte, Minas gerais. Na primeira instituição, uma escola em prédio escolar que pertence a uma grande rede, havia uma proposta de inserção do desenho animado como um período para relaxamento das crianças segundo a professora da classe. Porém, através da observação de campo, constatamos que nesses momentos a professora se dedicava a outras atividades (enfeites festivos, diários de classe, correção de atividades, descanso). Assim, as crianças assistiam aos desenhos sem seu acompanhamento direto. Eram vinte e cinco crianças, a professora e uma estagiária. Na segunda instituição, uma escola instalada em uma residência adaptada, havia uma proposta de inserção do desenho animado como parte do trabalho pedagógico, e havia uma proposta de mediação da professora, segundo a direção/proprietário da escola. Eram doze crianças e a professora. Nas duas instituições, exibimos o desenho "Meu Amigãozão", episódio "Este lugar é meu", o qual foi escolhido pelas crianças da primeira escola. Nas duas escolas, acolhemos as expressões livres das crianças durante a exibição do desenho. Para a primeira escola, depois de assistirem ao desenho, convidamos as crianças para falarem livremente sobre o mesmo. E, na segunda escola, gravamos a conversa da professora com as crianças sobre o desenho. O episódio assistido se desenvolve em torno da questão de escolha de lugar para se sentar. Lili, a personagem principal, assume posições autoritárias e, à medida que a história evolui, essa questão é discutida entre as personagens. O desenho, segundo nossas análises, que é uma visão adulta, possui questões dúbias e ocultadas, envolve questões de marcação de gênero, raciais e de relação da criança com a professora, além do afastamento da ciência e do adulto do mundo infantil. Em nosso trabalho, compreendemos que o atributo "educativo" surge mais como um assessório ou maquiagem, enquanto oferta preferencialmente entretenimento.

A seguir, temos um trecho de protocolo de gravação da primeira escola, seguido da análise. Neste trecho, a Carolina havia assumido a organização do grupo das meninas.

1 – Carolina: Agora vai ser a Lara.

2 – Marta: Depois sou eu... Depois pode ser eu?

3 – Carolina: Não! Eu que vou escolher! Eu que sou a ordem!

4 – Grazi: Eu que vou falar.

5 – Carolina: Agora vai ser a... Catarina!

6 – Marta: Depois pode ser eu?

7 – Carolina: Não! Eu que falo!

Percebemos que as inserções de Carolina esboçam uma rigidez mais pronunciada que as exigências de Lili (personagem do desenho), ainda que denotem uma identificação com ela ao desempenhar um papel mais autoritário. Encontramos em Corsaro (2009) que as crianças vão além de uma simples imitação, elas reelaboram os conteúdos e os adaptam a interesses próprios *(reprodução interpretativa da cultura)* e, ao assumir papéis, adquirem poder através de uma apropriação e enriquecimento dos modelos adultos. É um "jogo de papéis", como definido por Corsaro, no qual elas agem experimentando os tipos de pessoas e suas relações dentro da sociedade. E é o que ocorreu nas linhas 3 e 7, onde se evidenciou um conflito entre Carolina e Marta. Nesta questão, se juntam ao Corsaro, Pedrosa e Santos (2009). Elas pontuam que esse "jogo de papéis" é experimentado entre os pares, onde confrontam, ou testam, se os sentidos e valores que conhecem são mutáveis e, assim, acrescentam, transformam, crescem em conhecimento de mundo. As autoras ainda acrescentam que essa experimentação revela o meio sociocultural do qual as crianças participam e misturam sentidos experimentados em seu cotidiano com sentidos relacionados à interação vivenciada. Na análise completa, há trechos de interação que nos evidenciaram que Carolina saiu do papel de brincadeira e experimentação de sentidos, se acanhou, desejou conversar em segredo, revelou-se outra, o que coaduna com os estudos citados acima. Em nossas anotações de campo também percebemos que Carolina não era uma criança autoritária.

Percebemos que Marta preferia a posição de comandada no lugar de comandante; o que talvez seja adotado como uma forma de defesa, de permanência

do estável. Conforme assinala Gruschka (2014), Marta não problematizou a rotina presente na interação com a Carolina, e a adotou como um recurso de alívio das tensões geradas diante da necessidade de tomadas de decisões. Entendemos que há uma aproximação com as características da personagem Nêssa (uma personagem que assume um papel submisso diante da Lili) de “Meu Amigãozão”. Suas respostas de um modo geral também foram alinhadas à condição de aluna, ou “crianças-alunos” (DELGADO e MÜLLER, 2008), no exercício de seu trabalho, em busca de posturas e repostas corretas.

A seguir, temos um trecho de protocolo de gravação da segunda escola, seguido da análise. Neste trecho, a professora trabalha sobre a atitude das personagens amigos da Lili no desenho que sempre cediam lugar para a Lili e deseja saber o que as crianças pensam sobre tal comportamento.

1 – Professora: Agora, eu quero saber [...] A atitude deles *(os colegas da Lili)* foi correta ao ceder “prá” todas as vontades da Lili? [...] Todo mundo saía. O que eles deveriam ter feito?

2 – Vitor: É... Eu acho que teri... Que teria que ficar junto [...] Tinha que falar: arreda um tiquinho...

3 – Professora: Oh Leo, a atitude dos colegas, Leo, foi certa? Quando os colegas saíam do lugar [...]?

4 – Leo: Não [...] Por que eles davam licença toda hora “prá” ela... E eles achavam legal aquele lugar.

5 – Professora: Ah! Eles achavam aquele lugar legal, então não era correto eles saírem “prá” Lili assentar naquele lugar que eles tinham encontrado.

6 – Leo: É.

7 – Isaac: [...] Eles podem ficar no lugar que eles estão, é só dar um espacinho “prá” ela. [...]

8 – Leo: Depois a Lili aprendeu que é melhor “exprementar” cada lugar que sobra “prá” ela.

Percebemos na linha 1 que o trabalho pedagógico inicia o trecho de interação com a fala *"Eu quero saber"*, com a qual o adulto se centraliza no aguardo de respostas. Nessa mesma linha, o trabalho pedagógico se abre em forma de inquérito na busca de qual seria a atitude *"correta"* dos colegas da Lili, ou daquilo que *"deveriam"* ter feito. Na linha 2, Vitor traz uma possibilidade inédita, ou não prevista no episódio do desenho animado, a qual não é trabalhada com a classe. Ele utiliza o verbo *"ter"*, o que se alinha à necessidade de classificação do certo ou errado. Na linha 3, o trabalho pedagógico, com a fala *"foi certa"*, insiste na classificação do certo ou errado na atitude cos colegas da Lili. Na linha 4, o Leo classifica a atitude dos colegas como errada e justifica que não deveriam ceder, pois tratava-se de algo *"legal"*. Essa resposta do Leo encontra amparo no trabalho pedagógico na linha 5 que é precedido por uma interjeição *"Ah"* seguida da afirmação conclusiva: *"então não era correto"*. Na linha 7, o Isaac também aponta que seria possível todos ficarem juntos. Notamos que o Isaac utiliza o verbo *"poder"* no sentido de possibilidade, em vez de *"dever"* ou *"ter"* no sentido de cumprir uma obrigação. Novamente, o trabalho pedagógico não aborda tal possibilidade, pois compreende que já se chegou ao marco conclusivo que se desejava na linha 5. Por último, o Leo, na linha 8, aponta uma possível e controversa "moral da história", que também não foi levada à reflexão.

No trecho de interação acima, a ação pedagógica se aderiu ao que o desenho apresentava como educativo e extraiu dele um aprendizado utilitário, induzindo as reflexões das crianças para uma prática de vida pautada nas expectativas do adulto em busca de um "homem emancipado abstrato". (Pucci, 2010). Como debatido por Adorno e Becker (ADORNO, 1995), a ação pedagógica projetou a experiência adulta sobre a experiência da criança; dando à primeira um status de superioridade. Ou seja, nesse ponto, compreendemos que a ação pedagógica se deu sem o exercício da alteridade.

Ainda que o desenho possa ser reconhecido como pobre, enquanto instrumento pedagógico, as condições de trabalho adversas nessa segunda escola, o nível elevado de tensão imposto pelas expectativas da escola e dos pais das crianças, a ação pedagógica, aderida a estas expectativas sociais, ocorreram como

que de encontro ao que seria devidamente correto. E, esse comportamento, apesar dos excessos e do não acolhimento dos sentimentos das crianças em um mesmo nível de valor que os dos adultos, as questões educativas, tal como a série “Meu Amigãozão” prevê, foram abordadas sob a certeza de que se fazia profissionalmente o certo. Assim, a reflexão sobre a competência deve incidir também sobre a formação profissional, a qual talvez não prepare o professor para estas questões do mundo real também; mundo no qual ele segue se conformando diante de algo “maior” que ele (condição de trabalho, convenções histórico-sociais), enquanto força a conformação daqueles entendidos como “menor” que ele, no caso, as crianças. Ou seja, o que assistimos foi uma ação pedagógica transferindo semiformação a partir da semiformação na qual se apoiou. Diante da ambiguidade (autonomia e adaptação) do conceito de educação prevista por Adorno, o trabalho pedagógico, neste episódio, caminhou pela trilha da adaptação à vida real, tendenciosamente à conformação, e não somente evitou, mas também não reconheceu o aprendizado de uns com os outros (Pucci, 2010).

4. Conclusões

A partir do nosso trabalho, percebemos que as relações humanas são mais decisivas que as abordagens da mídia na experiência educativa. Desta forma, compreendemos que todo desenho animado pode ser educativo e o que se torna determinante é a abordagem do trabalho pedagógico, inclusive podendo ocorrer como uma desconstrução de conteúdos que tendem à conformação do indivíduo. No entanto, compreendemos que o trabalho pedagógico, pautado no controle, no apontamento entre o certo ou errado de forma conclusiva, nega o pensamento reflexivo da criança, sua emoção, e gera a conformação ou resistência por parte delas e retira sua criatividade, sua espontaneidade. O trabalho pedagógico, realizado de forma rígida, fechado para o inédito, confina a relação e a deixa sob tensão, sob a necessidade de medição de rendimento, como se todos fossem máquinas operando. Outro ponto notado em nosso trabalho é o fato que as crianças privilegiam o aspecto de entretenimento do desenho animado, enquanto o adulto privilegia o utilitarismo de um mesmo desenho.

Neste momento, nossa melhor compreensão é a possibilidade de construirmos, juntamente com as crianças, uma relação de alteridade. Uma relação em que possamos aprender mutuamente, respeitando as singularidades e expondo claramente o papel de cada um, adulto e criança. Um diálogo dirigido para a construção de autonomia e capacidade de pensar coletivamente.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação – para quê?** In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, A. William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças – Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda. **Abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza Burguesa e Educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

KRAIMER, Klauss. **Studienbrief 7: Objektive Hermeneutik**. Alemanha. 2008. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/148157439/Ulrich-Oevermann-Studienbrief-7-Objektive-Hermeneutik-Delmenhorst-2000. Acessado em: 18/06/2014.

MEU Amigãozão. **Este lugar é Meu**. 2010. Visto em: 29/08/2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4n1GV8D5a8Q.

OEVERMANN, Ulrich. **Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung**. Frankfurt. 2002. Disponível em: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf. Acessado em: 07/06/2014.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. **Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças – Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PUCCI, Bruno. **Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje**. In: LASTÓRIA, L. A. C. N; PUCCI, Bruno; ZUIN, A. S. (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo**. Campinas: Autores associados, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

WERNET, Andreas. **Hermeneutics and Objective Hermeneutics**. In: FLICK, Uwe. **The sage handbook of qualitative data analysis**. London. 2013.

ALFABETIZAÇÃO, NOME PRÓPRIO E SUBJETIVIDADE

Marlene Maria Machado da Silva[96]

[96] Mestre em Educação pela FaE/UFMG, Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação-NIPSE/FaE/UFMG. Realiza estudos sobre as dificuldades do processo de alfabetização, principalmente aquelas relacionadas as questões de inibição intelectual. E-mail: marlenem@pbh.gov.br.

Resumo

Os desafios com os quais as escolas têm se deparado na atualidade exigem dos professores e pesquisadores uma busca constante de diálogo entre várias áreas de atuação profissional, na tentativa de, ampliando seus limites, contribuírem para a superação dos problemas da contemporaneidade. Um desses desafios é que, apesar dos programas e projetos pedagógicos elaborados a partir de iniciativas públicas ou privadas, observasse a persistência do fenômeno do fracasso na alfabetização de um grupo de alunos. Além dos vários fatores que interagem e interferem para tal situação, constatasse que uma grande parcela destes alunos apresenta algum tipo de impasse com relação ao registro oral ou escrito do seu próprio nome. Compreender a relação existente entre o processo de alfabetização, o nome próprio e a subjetividade do sujeito que o porta se constituiu objeto de pesquisa de mestrado desta autora. Nesse sentido, este texto pretende apresentar um diálogo entre as produções acadêmicas sobre o nome próprio nas áreas da Educação e Psicanálise, as perspectivas apontadas por professoras alfabetizadoras no uso do nome próprio no processo de alfabetização e o que os alunos tem a dizer sobre seus impasses para se alfabetizar. O diagnóstico clínico-pedagógico, de inspiração psicanalítica foi utilizado como metodologia de pesquisa para a escuta dos impasses dos alunos. A hipótese que orientou a pesquisa-intervenção e foi confirmada é que o processo de aquisição da base alfabética, por meio do reconhecimento do nome próprio, pode repercutir sobre a subjetividade de alguns alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; subjetividade; nome próprio.

Introdução

As pesquisas acadêmicas na área da educação vêm contribuindo para a compreensão dos possíveis fenômenos que interferem no processo de

aprendizagem escolar, trazendo novas perspectivas para a análise das dificuldades de alguns alunos, em especial para se alfabetizarem. Essas pesquisas têm contribuído na elaboração de políticas públicas educacionais e propostas pedagógicas, visando uma melhor intervenção nas situações de fracasso escolar. Entretanto, apesar dos avanços obtidos, tais pesquisas não têm conseguido surtir efeito sobre uma parcela significativa de alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem.

O que se pode observar é que as propostas de reeducação com os alunos que apresentam dificuldades de alfabetização se deparam com o limite da singularidade desses sujeitos. Neste sentido, Emília Ferreiro (1982) traz importantes contribuições sobre como a criança constrói a escrita, inclusive apontando a importância do interesse subjetivo no início deste processo enquanto que a Psicanálise, contribuiu para escuta desses sujeitos, com o objetivo de localizar seus impasses, avaliar de que ordem que estes seriam e, em diálogo com a educação, contribuir para a construção de intervenções pedagógicas que possibilitem uma saída para o mal-estar da criança que “fracassa”.

Nesse sentido, este artigo apresenta fragmentos das análises e dos resultados da pesquisa que investigou a possível relação entre alfabetização e subjetividades, a partir da escrita do nome próprio.

Metodologia

Na sua interlocução com a educação, em “A inibição intelectual na psicanálise”, Santiago (2005, p. 13) descreve as formas sintomáticas que decorrem da relação do sujeito com o saber, mostrando como as dificuldades de aprendizagem, ao serem submetidas ao discurso científico, acabam marcadas por um ato diagnóstico, que, embora se mostre oscilante entre uma “patologia” e uma “disfunção”, não vacila em prescrever um *deficit* para o aluno avaliado.

Marcado pelo diagnóstico das patologias psíquicas e mentais, o aluno é encaminhado para tratamento médico-psicológico e, no grupo, permanece assinalado pelo *deficit* que o identificou.

Diante dessa constatação, a proposta da autora é que se separem os dois campos: pedagógico e clínico, para as intervenções nos problemas de aprendizagem. Assim, propõe o diagnóstico clínico-pedagógico, que tem por objetivo "identificar o estatuto da dificuldade em duas esferas distintas: uma conceitual-pedagógica e outra relativa à economia subjetiva do aluno" (2005, p. 29).

Segundo Santiago, a condução do diagnóstico clínico-pedagógico somente é possível se aquele que o realiza, no caso, pedagogo ou educador, se despojar do "lugar tentador de mestre" e se colocar na "posição de não-saber diante do outro" (SANTIAGO, 2005, p. 29). Será preciso acreditar que o dizer da criança é que poderá indicar possibilidades de intervenções capazes de ajudar efetivamente na construção de uma saída possível para seu impasse e sua dificuldade. Ainda segundo a autora, o objetivo do referido diagnóstico seria identificar "o processo particular do sujeito diante da apreensão daquilo que é da ordem da lei do significante e do arbitrário do sentido" (SANTIAGO, 2005, p. 26).

Para a aplicação do diagnóstico, incorporaram-se as principais contribuições da psicogênese da língua escrita, juntamente com as produções referentes ao nome próprio, relacionadas à sua dimensão subjetiva, linguística e gráfica.

Para contemplar a dimensão subjetiva presente no processo de alfabetização, investigamos as dificuldades dos alunos no domínio da língua escrita, a partir de atividades que envolvem o nome próprio, uma vez que é possível observar que a maioria daqueles com dificuldade em se alfabetizarem apresenta algum tipo de impasse na escrita do próprio nome.

Segundo Ferreiro (1985), o nome próprio é um ponto de diferenciação do processo evolutivo da constituição da escrita entre crianças, além de ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita.

Se no campo pedagógico a aquisição e interpretação da escrita seriam facilitadas pela constituição estável do nome próprio, no campo subjetivo este pode vir permeado de outros sentidos e significados que extrapolam a aprendizagem de seu registro escrito, não podendo ser tratado como um significante qualquer, uma vez que ele traz significações para o sujeito que o porta. Segundo Lacan (1961-1962), o nome próprio, por ser um significante, proporciona ao sujeito dizer da sua relação com o outro, pois a forma gráfica pode se confundir com seu significado, assim como o nome das letras pode se confundir com a sua possibilidade de representação fonética.

Assim, a partir desses dois referenciais teóricos, a hipótese que orientou as investigações é que o processo de alfabetização, por meio do reconhecimento do nome próprio, pode repercutir sobre a subjetividade de alguns alunos, impedindo-os de utilizar as letras de seu nome próprio, como puro significante.

Resultados e Discussões

Durante a pesquisa investigamos a relação entre subjetividade e dificuldade para alfabetizar de alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem, a partir da escrita do nome próprio. O diagnóstico clínico-pedagógico foi realizado com 8 alunos entre 8 e 11 anos, não alfabetizados. Nos encontros foram atividades de escrita utilizando o nome próprio de cada aluno.

As produções de Emília Ferreiro, para a educação, e de Lacan, para a Psicanálise, nortearam nossas reflexões, intervenções e análise durante e após a realização do diagnóstico. Observamos que as considerações dos autores sobre o nome próprio se confirmaram nas respostas e manifestações dos alunos investigados. Outras, de outros autores como Leite (2006), contribuíram para a ampliação do entendimento do que seja o nome próprio para as duas áreas de interface desta pesquisa e a análise dos dados coletados.

Uma primeira análise, proporcionada por esta investigação, foi possibilitada durante a criação dos sobrenomes e nomes de familiares, que substituiriam os originais. Para cada criança investigada, tivemos que analisar sua relação com a escrita, seu próprio nome, os dos familiares e quais letras se destacavam em suas reflexões. Como exemplo, tivemos que pensar, para o pai de Stefany Vitoria, um nome composto que tivesse a letra N no meio do segundo prenome, pois foi assim que ela destacou a importância de tal letra, durante a leitura da certidão de nascimento. Para Brendo Gabriel, tivemos de construir um sobrenome materno que possibilitasse análises fonológicas, como aquelas que ele realizou diante da grafia do nome de sua mãe. Já para sua irmã, Iasmin Carolyne, o nome próprio da mãe devia ter o grafema Y, com as mesmas possibilidades de leitura que o original. Somando as características apontadas pelos dois alunos foi que surgiu o nome Layde de Paresus. Com certeza, no caso de Lucy, os nomes de familiares presentes nos seus dizeres foram aqueles que mais exigiram cuidados para serem substituídos, uma vez que as letras L, U, E e M estavam presentes em seu próprio nome, nos de sua mãe, avó, bisavó e tio. Como se pôde observar, diferentemente do que ocorre em muitos casos de investigação ou de apresentação de estudos de caso, o nome fictício não configurou uma substituição nominal, mas a simbolização das primeiras análises realizadas, a partir dos dizeres dos alunos.

Ao longo dos encontros, os alunos confirmaram a importância do nome próprio para o processo de alfabetização, ao mostrarem como as suas letras se destacavam na construção da escrita de outras palavras. Stefany Vitoria, ao utilizar a letra N, de seu nome, como a segunda letra que compõe uma sílaba, exemplificou o que Ferreiro denominou de elemento curinga, na passagem do nível silábico para silábico-alfabético. Apesar do conflito de Lucy quanto ao lugar que ocupava na estrutura familiar e no desejo de sua mãe, ela descobre que as letras do seu nome podem ajudá-la na construção do nome de seus familiares. A descoberta de que um grafema pode representar mais de um fonema é vivenciada por Iasmin Carolyne, diante da letra Y do seu nome, apresentando as possibilidades de pronúncia dele. Ao tentar escrever seu sobrenome, Brendo Gabriel reflete como as possibilidades de representação fonética dos grafemas alteram a constituição das palavras. Thaís

Patrícia nota que uma letra pode fazer diferença na ideia que pretende representar, ao perceber a função da letra H do próprio nome. Durante os encontros, Edivan percebe as diferenças e influências entre falar e escrever. Luiz Carlos experimenta a regularização silábica na tentativa de escrita do nome de seu pai, a partir da análise da escrita do próprio nome. Luiz Augusto descobre que aprendeu a escrever seu nome completo, diferente do original: acrescentando um sobrenome e omitindo outros dois.

Na interpretação que Thaís Patrícia fazia de sua escrita foi possível observar que sua intenção subjetiva contava mais do que o resultado de sua produção, característica comum do nível 1 da escrita – pré-silábico –, descrito na psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro (1985).

Um ponto em comum entre os alunos investigados foi descobrir que sabiam muito mais sobre a escrita do que imaginavam. Acreditavam na ideia de que faziam tudo errado, o que os paralisava ou fazia identificarem-se com o erro. Tal identificação não permitia aos alunos sentirem-se capazes de escrever ou produzir algo certo. Aos poucos, tornavam-se visíveis as mudanças da relação dos alunos com a escrita. Ter consciência dos seus impasses tornou-se uma importante reflexão para o avanço na alfabetização.

Os alunos nos ensinaram que para haver aprendizagem é importante que o professor os ajude a retomar a abertura para o novo, quando persistirem em acreditar que não sabem. Como afirma Esteban (1992), a mudança no discurso da criança de “ainda não sei”, para “não sei”, indica a perda de uma via possível para a aprendizagem, em consequência de uma suposta constatação e identificação da mesma com o erro. Neste ponto, as intervenções da pesquisadora, durante o diagnóstico clínico-pedagógico, buscaram retomar a consciência dos alunos sobre seu percurso na aquisição da escrita, para melhor compreensão do que ainda precisavam aprender. Mais do que saberem o que e onde estavam errando, os alunos mostraram que precisam ter referência sobre aquilo em que seus pensamentos a respeito da escrita estão corretos.

Confirmamos, pelas respostas dos alunos investigados, a importância da perspectiva gráfica e linguística do nome próprio para a alfabetização, por este ser estável, verdadeiro e se referir a um único ser. Entretanto, a partir dos dizeres dos alunos, verificamos que a dimensão subjetiva presente no nome próprio faz com que essas características se apresentem de maneira confusa, inclusive, impedindo alguns de (re)significarem a grafia do seu próprio nome, a partir das informações que possuem sobre a língua escrita. Tal fenômeno pode ser observado, por exemplo, na dificuldade de Iasmin Carolyne com seu nome, frente à afirmação de sua mãe quanto a este ser errado, uma vez que foi registrado pelo cartório com a letra Y. A falta de conhecimento das possibilidades de representação fonética do grafema Y a deixou capturada ao dizer de sua mãe, não conseguindo, sozinha, (re) significar a escrita do próprio nome e, em conseqüência, destituir a crença de que fazia tudo errado. Sem informações que possibilitassem a análise da função objetal do nome próprio, restava-lhe viver o conflito da função significante. Para esta aluna, a certidão de nascimento teve a função de articular as duas funções do nome, na escrita.

No início, Luiz Carlos aceita ser chamado por qualquer nome, silenciando ao apelido “Lucinha”, dado por seu irmão. A pesquisadora, ao lhe oferecer uma folha para que se expressasse através dos desenhos, possibilitou-lhe construir uma via possível de simbolização de suas questões subjetivas, fazendo com que, aos poucos e timidamente, o silêncio e os desenhos, fossem dando lugar à palavra.

Explicitamente, Lucy apresentou o conflito quanto à verdade de seu nome e o que este representa na estrutura familiar. O dizer da aluna “*Qual nome, o verdadeiro?*” demonstrou que, apesar de saber grafar as letras do seu nome, isto não lhe bastava para construir a significação do mesmo. A interferência nesta construção foi o que permitiu a Lucy utilizar suas letras para escrever outras palavras. Neste percurso, o medo de errar deu lugar ao desejo de aprender.

A dificuldade de distinguir entre os aspectos formais e funcionais da fala e da escrita fez com que Edivan acreditasse que escrevia errado porque falava errado, numa relação de causa e efeito. Identificar que suas dificuldades se encontravam no

momento da escrita e que conseguia ler corretamente, fez com que o aluno recuperasse o estatuto da escrita enquanto sistema de representação e não de transcrição da língua. Isto foi possível, a partir da busca de seu apelido na certidão de nascimento.

Durante as intervenções com os alunos investigados, pôde-se observar que algumas informações conceituais-pedagógicas oferecidas possibilitaram a retificação de alguns possíveis “enganos” com relação à grafia do próprio nome, produzindo efeitos sobre a escrita de maneira geral.

Em todos os casos, observamos que a escrita do nome próprio tinha sido uma aprendizagem escolar. Segundo os alunos, eles aprenderam seu nome na escola ou com alguma pessoa que era professora, a qual teria aval para ensinar por fazer parte da escola. Considerando que todos os alunos investigados pertencem a famílias de classe baixa, a constatação da validade do próprio nome como aprendizagem escolar corrobora a afirmação de Ferreiro (1982) quanto à aprendizagem do nome ser a diferença drástica entre o processo cognitivo de aquisição da escrita por crianças de classe média e de classe baixa, uma vez que, no segundo caso, ela ocorreria na escola. Assim sendo, constatamos a necessidade de, futuramente, investigar-se o uso do próprio nome no processo de alfabetização.

Este último aspecto pôde ser observado no processo de Luiz Augusto, quando a mãe lhe ensina outro nome, diferente da certidão de nascimento, enquanto que a escola, somente lhe ensina seu prenome “Luiz Augusto”. A preocupação de Luiz Augusto com “como”, “para que” e “por que” escreve exemplifica a necessidade de se trabalhar a dupla função – significativa e objetal – do próprio nome, para que o aluno não seja tão capturado pelas manifestações inconscientes, como afirma Leite (2006).

Verificamos na análise dos impasses dos alunos, que durante o processo de alfabetização as dificuldades de ordem conceitual-pedagógica podem indicar que eles não avançam na construção da escrita devido a não conseguirem utilizar as letras de seu nome como marcas esvaziadas de sentido – puro significante –,

segundo afirma Lacan (1962), ou simplesmente como letras que sãos, como afirma Ferreiro (1982).

Thaís Patrícia exemplifica o embaraço em utilizar as letras de seu nome como puro significante. Sua dificuldade em se diferenciar de sua mãe faz sintoma na escrita através das vogais A e I, comum ao nome das ambas, e por terem o 2º prenome igual.

O alerta de Lacan aos psicanalistas quanto à forma com que o paciente apresenta seu nome, diz da sua relação com o outro, também pode se aplicar na forma com que alguns alunos lidam com o nome, durante o processo de alfabetização. Em todos os casos investigados, observou-se que na leitura ou escrita do próprio nome o aluno apresentava algo da relação com as figuras parentais. Diante desta situação, o trabalho com a certidão de nascimento se destacou como um instrumento extremamente importante no processo de (re) significação das informações que os alunos tinham sobre a origem da escrita do seu próprio nome. Devido ao estatuto simbólico de presentificação da lei social, o registro civil não permite que enganos, referentes à escrita do nome próprio, persistam.

Por meio das retificações simbólicas, proporcionadas pela certidão de nascimento, observaram-se mudanças dos alunos com relação à aquisição da escrita de modo geral e, em particular, do seu nome, como se pode constatar na descrição dos casos investigados. Durante o diagnóstico clínico-pedagógico, a certidão de nascimento ocupou uma posição de destaque, ao se observar a diferença do envolvimento e respostas dos alunos, antes e após o trabalho com ela.

O diagnóstico clínico-pedagógico foi fundamental para a realização desta pesquisa, pois possibilitou uma abordagem diferenciada da dificuldade de aprendizagem, ao considerar o sintoma da criança como um impasse na área pedagógica, ao invés de avaliá-lo somente como tendo causa nos problemas sociais, econômicos, culturais e afetivos. Sendo de inspiração psicanalítica, de orientação lacaniana, o diagnóstico propiciou uma leitura diferenciada das dificuldades de aprendizagem, em especial, do fracasso na alfabetização, uma vez que partiu do dizer do aluno, oferecendo-lhe espaço para elaboração de uma saída

possível para seu impasse. Os impasses apresentados pelos alunos indicaram a necessidade de intervenção pedagógica diferenciada, sem, no entanto, configurar-se em interpretação clínica ou demanda para atendimento terapêutico.

O desafio do trabalho realizado na interface da psicanálise e da educação foi privilegiar os aspectos conceituais considerados essenciais ao processo de aquisição de uma língua e, ao mesmo tempo, a subjetividade do aluno, presente na escrita do nome próprio. A aposta nesta interface propiciou que aspectos subjetivos relacionados ao processo de alfabetização, através da escrita do nome próprio, fossem elucidados. A psicanálise, através de seu instrumento metodológico – diagnóstico clínico-pedagógico –, propiciou identificar a ordem dos impasses dos alunos que não aprendiam, possibilitando-lhes a construção de algumas saídas, diante do mal-estar de serem crianças que “fracassam”.

Os dizeres dos alunos indicaram a necessidade de conhecermos a dimensão linguística, gráfica, cultural, social, mas também subjetiva que o nome próprio tem para eles, a fim de que, ao ser utilizado como atividade pedagógica, seja efetivamente uma peça-chave para do processo de alfabetização.

Conclusão

A escrita do nome próprio constitui um dos pontos de partida do processo de alfabetização. Porém, uma criança em fase de alfabetização, pode não conseguir avançar na construção da escrita, se as imagens visuais das letras de seu nome, não puderem ser utilizadas como marcas esvaziadas de sentido, ou como puro significante, devido ao excesso de sentido que o mesmo lhe atribui.

Os estudos apresentados apontam como desafio para as professoras e professores alfabetizadores conhecerem, além das dimensões linguísticas, gráficas, culturais, social, a dimensão subjetiva que o nome próprio tem para o aluno. É necessário que o nome próprio seja utilizado adequadamente nas atividades pedagógicas, como peça-chave do processo de alfabetização, mas principalmente, que possibilite para a criança, sua entrada no mundo simbólico da escrita, a partir do

momento que esta se identificar com o traço, a letra, que lhe permite escrever em nome próprio.

Referências

FERREIRO, Emilia. Los procesos constructivos de apropriación de la escritura em Ferreiro y Gómez Palcios (comp.*)*. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México, Siglo XXI, 1982.

_____. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LACAN, Jacques. **Seminário IX: La identificacion** (inédito), 1962.

LEITE, Claudia Aparecida de Oliveira. O Nome Próprio e sua Relação com o Inconsciente. Dissertação de Mestrado, 2004. Acesso via site em novembro de 2007. http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20042196233003017030P2

MARTINS, F. **O Nome Próprio: da gênese do Eu ao reconhecimento do outro.** Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SILVA, Marlene Maria Machado da Silva. **Entre a letra e o nome:** alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica. Faculdade de Educação/UFMG. Dissertação de Mestrado, 2008. Acesso em: 08 dez. 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/FAEC-85BNA5?show=full

ESTEBAN, Maria Tereza. Repensando o fracasso escolar. Cadernos do CEDES (UNICAMP), n. 28, p. 75-86, 1992.

POLITICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICIPIO DE BELO HORIZONTE – A REGULAMENTAÇÃO DA OFERTA E O PROGRAMA PRIMEIRA ESCOLA

Mayara Capella Silva Cruz de Brito[97]

Resumo

O estudo teve como objetivo analisar a constituição das políticas públicas no município de Belo Horizonte que visam assegurar o direito à Educação, em especial das crianças de 0 a 5 anos, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988, no Art. 208. Para tanto, tomou-se como referência a regulamentação da educação infantil no município, bem como o a instituição do Programa Primeira Escolar. Ou seja, buscou-se analisar as políticas públicas que convergem para a garantia dos direitos das crianças à Educação Infantil. Tais ações destacam-se por dialogar com a literatura que versa sobre a qualidade na oferta da educação infantil. Tendo em vista tais aspectos, para proceder a esta investigação, valemo-nos de elementos contidos em pesquisas quantitativas e qualitativas, em dados estatísticos, análises da legislação nacional e municipal em uma perspectiva da análise de conteúdo. A análise dos dados dessa pesquisa permite, como resultados iniciais, apontar que a Resolução CME/BH 001/2000 foi um importante instrumento para a constituição e

[97] Universidade Federal de Minas Gerais – mayaraufmg@gmail.com

consolidação da educação infantil no município. Além disso, verificou-se que o Programa Primeira Escola – PPE trouxe avanços expressivos na educação infantil da capital mineira como a construção de um espaço próprio para atender as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's).

Palavras-chaves: Educação Infantil – Políticas publicas – Qualidade no ensino.

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas particularidades, principalmente pela presença do caráter assistencialista que predominou, sobretudo, no atendimento às crianças de 0 a 3 anos e das crianças pobres. Em termos educacionais, o atendimento para essas faixa etária esteve associado ao preparo para o ingresso nas séries iniciais do processo de aprendizagem da criança (UNESCO, 2005).

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 (BRASIL, 1996), o quadro de organização institucional da educação infantil brasileira se configura de forma mais clara. A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, sob a responsabilidade principal dos órgãos municipais de educação mantê-la (ensino público) e regulamentá-la (ensino público e privado). O cuidar e o educar até então separados nos âmbitos institucionais e pedagógicos passam a ser considerados como indissociáveis e presentes durante todo o percurso, ou seja, de zero a seis anos (BRASIL, 1999).

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei 9394/96: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores".

Ao analisar as concepções de infância e a trajetória das políticas educacionais brasileira a partir de uma compreensão sócio histórica, nota-se um processo de mudança que parte de uma visão assistencialista para uma perspectiva que propõe a indissociabilidade entre o cuidar e o educar (KUHLMANN 2001, 2005; CORAZZA, 2003; KRAMER, 2007). Esse processo de constituição histórica e social da infância é recente e as circunstâncias que possibilitaram, à sociedade adulta, perceber as crianças como um sujeito de direitos e como ator social.

Os estudos históricos analisados (Dalben, 2002; VIEIRA, 1998; BAPTISTA, 2008)sobre o atendimento educacional à criança, revelam que as primeiras iniciativas municipais de atendimento às crianças foram concretizadas por creches de origem filantrópicas. A expansão do número dessas instituições ocorreram nas décadas de 1950 e 1960 e, ao final dos anos 70, surgem as primeiras iniciativas comunitárias para a criação de creches, localizadas nas periferias da cidade, sob coordenação de mulheres vinculadas a associações de bairros, movimentos sociais ou grupos eclesiais de base.

Frente às mudanças significativas que a legislação nacional – por meio da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – conferiu à Educação Infantil e aos processos de implementação desta no município, as discussões em torno da regulamentação da Educação Infantil em Belo Horizonte se intensificaram. A partir da aprovação da Resolução 01/2000 do CME/BH torna-se mais evidente, no âmbito do município que, creches e pré-escolas, públicas e privadas, integram o sistema municipal de ensino e este, por sua vez deve "autorizar, credenciar e supervisionar" seu funcionamento.

A Lei nº 8.679, sancionada em 25 de novembro de 2003, instituiu a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) e, junto a elas, o cargo de Educador Infantil, por meio do Programa Primeira Escola. O principal objetivo deste programa, segundo estudos de Terra (2008) é ampliar o atendimento e garantir o direito à educação infantil pública às crianças com idade entre zero e 5 anos e 8 meses. Esta lei trouxe algumas definições acerca do atendimento em educação infantil na rede pública, como mostraremos a seguir.

Segundo a Lei nº 8.679/03, as Unidades de Educação Infantil (UMEI's) devem garantir o pleno atendimento educacional às crianças de até 5 anos e oito meses. Essas instituições são vinculadas a uma escola municipal e é a direção desta escola referência também a responsável pela direção da unidade vinculada. A partir dessa definição, as primeiras UMEI's foram implantadas e, naquele mesmo ano, iniciou-se o atendimento público para crianças de zero a três anos no município de Belo Horizonte. Todas as ações expostas anteriormente fomentaram a realização deste estudo.

OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a constituição das políticas públicas no município de Belo Horizonte que visam assegurar o direito à Educação, em especial das crianças de 0 a 5 anos, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988, no Art. 208. Para tanto, buscou-se construir um panorama sobre a construção do atendimento educacional para a infância e seu processo de regulamentação, ancorados nas discussões da sociologia e das ciências políticas.

MÉTODO

Tendo em vista tais aspectos, para proceder a esta investigação, valemo-nos de elementos contidos em pesquisas quantitativas e qualitativas, em dados estatísticos, análises da legislação nacional e municipal em uma perspectiva da análise de conteúdo. Ou seja, busca-se analisar as políticas públicas que convergem para a garantia dos direitos das crianças à Educação Infantil, conforme preconizado no inciso IV do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 que estabelece que o dever do Estado com a educação deve efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A realização da investigação utilizou como método a análise documental na perspectiva apontada por Cellard (2009) de que essa análise acrescenta a dimensão do tempo à investigação do social. Dessa forma, é a partir dos documentos que se pode realizar um corte longitudinal que possibilita observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. (CELLARD, 2009, p.295)

RESULTADOS

Analisar constituição das políticas públicas no município de Belo Horizonte é significativo, pois, entre os anos de 2000 a 2008, a rede municipal de educação infantil, através do Programa Primeira Escola, representou um crescimento de aproximadamente 142% no atendimento a pré-escolares (quatro – cinco anos e oito meses) e 172% em creches (zero a três anos).

O Programa Primeira Escola – PPE trouxe por um lado avanços significativos na educação infantil da capital mineira como a construção de um espaço próprio para atender as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's). Por outro, a instituição do cargo de educador infantil (BELO Horizonte, 2003), atualmente professor infantil, que aponta

para a legitimação da profissão do docente da educação infantil. As duas inovações possibilitaram à PBH cumprir o objetivo de ampliar o número de vagas públicas, para as crianças de três a cinco anos e oito meses, em horário parcial e o atendimento público à faixa etária de quatro meses a dois anos e oito meses em horário integral.

CONCLUSÕES

Anterior à criação do Programa Primeira Escola, a pesquisa aponta como um importante instrumento para a consolidação da educação infantil no município a regulamentação por meio das norma fixadas pelo Conselho Municipal de Educação no ano de 2000.[98] Dentre as atribuições do municípios ficou instituído o processo de autorização e renovação de funcionamento das instituições de educação infantil público e privada que aponta o desejo da oferta de educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica C. A educação infantil em Belo Horizonte: a constituição histórica de uma etapa de ensino. Relatório final do trabalho de assessoria prestada ao Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte 2008.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH n. 001/2010. Estabelece diretrizes complementares para a organização do atendimento às crianças nas Instituições de Educação Infantil, do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). 2010a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=cme>. Acesso em: 21 jul. 2015.

[98] A Resolução CME/BH 001/2000 fixou as normas de funcionamento para as instituições de educação infantil. EM marco de 2015 foi revogada pela Resolução CME/BH 001/2015 que inseriu novas determinações legais.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH n. 001/2015. Estabelece diretrizes complementares para a organização do atendimento às crianças nas Instituições de Educação Infantil, do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). 2015a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=cme>. Acesso em: 21 jul. 2015.

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

BRASIL. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasilia, 1996.

BRITO, Mayara S.C. As concepções de Infância e a implantação da regulamentação da Educação Infantil no município de Belo Horizonte (2000 – 2010). Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2012

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância e educação – Era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALBEN, A. et al. Educação infantil: o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 83- 106.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

TERRA, Cyntia. A implementação do atendimento público de educação infantil em BeloHorizonte: processo e perspectivas. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2008.

VIEIRA, L M F. Educação infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual. Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1998, 48p.

A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM: O QUE NOS DIZ ALGUNS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO?

Michelle Duarte Rios Cardoso[99]; Núbia Aparecida Schaper Santos[100]

RESUMO

O presente texto é fruto de um trabalho de monografia realizado a partir das discussões tecidas no interior de um grupo de pesquisa. Partindo da temática brincadeira, esse texto tem por objetivo traçar uma discussão sobre o brincar a partir da análise de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, publicados no período de 2006 a 2011. Tal análise se faz importante, pois entendemos que a brincadeira deve ser o foco na educação de bebês e crianças pequenas, por ser uma das formas pelas quais elas se desenvolvem em um processo de significação de si, do outro e da sociedade em que vive. Sendo assim, buscar a temática do brincar nos referenciais destinados a Educação Infantil do Ministério da Educação – MEC, nos possibilita enfatizar tal atividade, inerente e significativa para as crianças de 0 a 3 anos, como um eixo central, ou seja, como

[99] Professora na Prefeitura de Juiz de Fora. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Pesquisadora no grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICeDH/UFJF.
[100] Professora na Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Educação. Líder do grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICeDH/UFJF.

atividade principal para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Tais leituras nos permitem compreender a brincadeira, nessa faixa etária, não apenas como um passatempo, como abordado por muitos, e, sim, como uma das maneiras, da criança e do bebê se desenvolver, visto que, brincando, eles aprendem a se comunicar e a compreender o mundo à sua volta, desenvolvendo-se afetiva, intelectual e fisicamente. Por meio da brincadeira, eles aprendem valores que lhe serão úteis ao longo da vida.

Palavras-chave: Creche; Brincadeira; Infâncias

INTRODUÇÃO

Fruto de uma pesquisa monográfica, o presente texto é fruto de uma pesquisa de um dos eixos do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias - LEFoPI/UFJF, e tem por objetivo traçar uma discussão no que tange o brincar a partir da análise de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – MEC, publicados no período de 2006 a 2011.

Tal movimento se faz importante, pois, o referido grupo ao desenvolver uma das sessões reflexivas[101], no ano de 2010, com as 22 Coordenadoras das creches públicas de uma cidade mineira, percebeu o incômodo gerado nelas sobre a possível dicotomia entre o papel da Creche e da Pré-Escola, nas questões que envolviam a atividade do brincar.

Com o objetivo de abordar tal temática e continuar as discussões do grupo acerca do brincar, fez-se necessário uma busca que revelasse menções sobre o papel da Creche na educação das crianças de 0 a 3 anos, a partir de alguns

[101] Denominas pelo grupo como sessões de discussões.

referenciais do Ministério da Educação e Cultura para a primeira etapa da Educação Infantil.

METODOLOGIA

Para essa pesquisa foi utilizado como metodologia a pesquisa documental. Nessa modalidade de pesquisa, independente do documento escolhido para investigação, esta não pode ser apenas descritiva, pois tais documentos são fontes de dados brutos que devem ser lapidados cuidadosamente e com perícia pelo pesquisador com o objetivo de atribuir à pesquisa um significado relevante ao problema de investigação.

Assim para responder a questão de partida dessa pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (2006); Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Volumes 1 e 2 (2006) e; Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a análise dos documentos, conseguimos perceber que o brincar, embora seja uma construção social, faz parte do cotidiano das crianças, se tornando uma das principais linguagens dos bebês e das crianças pequenas, uma das formas pelas quais eles se desenvolvem em um processo de significação de si, do outro e

da sociedade em que vivem, merecendo, portanto, destaque no planejamento pedagógico, como afirma o documento *Política Nacional de Educação Infantil.*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b) estão entre os documentos que fundamentam as propostas curriculares para essa etapa e define como eixo norteador para as propostas curriculares as interações e a brincadeira, garantindo experiências no campo do conhecimento de si e do mundo, das diferentes linguagens, das narrativas, da autonomia e do cuidado, da diversidade, das manifestações e tradições culturais brasileiras, dentre outras. Ao considerarmos o eixo das interações e da brincadeira como um fundamento para o trabalho com as diversas linguagens da infância, faz-se necessário acolher as vozes das crianças em suas mais diversas formas de expressão.

Percebendo essa importância, de uma maneira bem direta, todos os documentos estudados tratam do papel fundamental da brincadeira no processo de desenvolvimento das crianças pequenas, como tentativa de garantir um crescimento e um desenvolvimento favorável. Tais documentos frisam também que as brincadeiras, para a faixa etária dos bebês e crianças que frequentam as creches e escolas de educação infantil, proporcionam-lhes "condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura" (BRASIL, 2009a, p. 18).

Sendo assim, é preciso entender a natureza dessa brincadeira e por que ela é tão importante no ambiente da creche. Compreendendo que brinquedo e brincadeira podem ter significados diferentes, é preciso perceber que "a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto". Seguindo esse raciocínio, "o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares". Ou seja, pela contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para a aquisição de conteúdos específicos contidos no currículo escolar, o brincar acaba por "atravessar um continuum de experiências" (SILVA, 2006). Sendo assim, cabe-nos entender como usar o brinquedo e a brincadeira no ambiente da creche.

Sabendo que a brincadeira “fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.56) e que, por meio da brincadeira, a criança se expressa, demonstra seus desejos, inquietações, dificuldades e sentimentos, é preciso que haja um olhar atento por parte dos profissionais. Além disso, é necessário focar nas iniciativas espontâneas das crianças que levem a uma brincadeira, seja ela concreta ou de faz de conta, uma vez que “é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber, incorporando-o a cada novo brincar” (SILVA, 2006).

O documento *Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* deixa claro que, nas creches, "os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos, e que, mesmo quando estão guardados, devem ficar em locais de livre acesso às crianças” (BRASIL, 2009a, p.14). O mesmo documento salienta ainda que “as rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres” (BRASIL, 2009a, p.14) e que, por esse motivo, já ficam previstas, nos orçamentos de construção e manutenção das creches: “a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias” (BRASIL, 2009a, p. 38). Isso porque o Ministério da Educação entende que o brinquedo e a brincadeira são instrumentos da criança, entendendo que, nessa idade, a brincadeira é a principal forma de a criança se desenvolver.

É preciso que os brinquedos e as brincadeiras não se tornem monótonos e repetitivos para as crianças. Por isso a necessidade de se ter diversidade de brinquedos e criatividade por parte dos educadores em elaborar e ajudar as crianças, descobrindo diversas formas de utilizar o brinquedo concreto e de explorar a brincadeira livre. Em complemento a isso, Bondioli (1998, p. 213) considera a “necessidade de delinear uma sequência evolutiva do jogo de zero a três anos que esclareça, para cada etapa considerada, o entrelaçamento entre criança, objetos, e pessoas no jogo, e evidencie a inter-relação entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais”.

Como complemento a esse ponto, *os Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* evidenciam a importância da recreação e do espaço de recreação nas creches, acrescentando que, a partir das brincadeiras, no geral, o bebê já começa a “ler o mundo”, ou seja, o reconhecimento do corpo, junto com a interação com o ambiente natural com o qual ele convive diariamente, estimula a curiosidade e a criatividade do bebê.

Assim, observamos que a brincadeira é mais que “aprender”, sendo a maneira que o bebê e a criança encontra para se expressar e se expressando, ela se desenvolve de maneira natural. Portanto, é necessário oportunizar ao bebê e a criança, no ambiente da creche, brincar por brincar e também brincar para aprender, “o que dá o tom é se estamos atentos ao movimento que a criança/bebê faz no que se refere ao gesto de estar brincando. Somente conseguiremos perceber esse gesto, se estivermos atentos a nós mesmos, isto é, se soubermos que aquele movimento é importante para ela e que nós o reconhecemos em nós mesmos” (PEREIRA, 2005, p.26).

CONCLUSÕES

A partir da leitura cuidadosa dos documentos aqui abordados, foi possível perceber que, embora muito se fale a respeito dos direitos e dos deveres dos bebês e das crianças, no que tange a questão da brincadeira, na prática nem sempre isso

ocorre.

Ainda assim, tal estudo possibilitou a compreensão da importância de se respeitar as infâncias e a forma peculiar de se desenvolver e de aprender dos bebês e das crianças pequenas, sendo de fundamental importância que tais documentos sejam conhecidos por todos os professores, em especial aqueles que trabalham nas Creches e Instituições de Educação Infantil.

A partir dessa discussão torna-se possível buscar uma relação entre o que é oficial – os documentos, e a prática cotidiana da creche na tentativa de possibilitar aos bebês e crianças se expressar nesses espaços, por meios das diferentes linguagens, incluindo o brincar.

Desse modo, é importante valorizar e dar um lugar significativo à brincadeira na creche, pois tal atividade é uma das linguagens por meio da qual bebês e crianças se apropriam para se constituírem como sujeitos. Elas utilizam de gestos, expressões, sons, brinquedos e até do silêncio para entenderem e interpretarem o mundo. Nesse sentido, brincar nem sempre é uma forma de prazer, mas sim também uma maneira de compreender o mundo a sua volta. “Se observarmos bem, nas brincadeiras das crianças encontraremos disputas, temores, acordos, burlas, birras, alegria, raiva, enfim, as inúmeras formas de relacionamento encontradas na vida do dia-a-dia, acrescidas com o tempero da imaginação, do “de mentirinha”” (PEREIRA, 2005, p. 24).

Assim, em um movimento de pesquisa, o grupo LEFoPI, continua as discussões com essas profissionais da Creche, acerca da temática do brincar, dentre outras, entendendo a creche como um lugar de expressão das crianças, considerando que por meio do brincadeira, as crianças se relacionam, brigam, questionam, escolhem, descobrem, aprendem, recriam, enfim, desenvolvem-se, descobrindo o mundo em que vivem e produzindo cultura.

Nossas discussões, sob o eixo do brincar, continuam pautadas sob a premissa que a brincadeira deve estar no centro do que é planejado para a educação das crianças na creche. Isso porque é por meio dela que as crianças vão “viver a tensão das escolhas, do conflito, dos limites, do fazer e dos desfazeres das

ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião" (PEREIRA, 2005, p. 24).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. 2ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**:pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília:MEC,SEB,2006, 32p.

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ed. Brasília: MEC, SEB, 2009a.44p.

_____. Conselho Nacional de educação/ Câmara de educação básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009b. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzana (orgs.). **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.212-227.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In: CARVALHO, Alysson [et al.] (orgs.) **Brincar (es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 17-27.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **Roteiro de aula da disciplina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia, 2006.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PRÁTICA BEM SUCEDIDA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE OURO PRETO

Prof. Ms. Rosângela Márcia Magalhães[102]

Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa[103]

Universidade Federal de Ouro Preto

---

[102] Professora colaboradora do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/ UFOP). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica. Grupo de pesquisa: MULTDICS: Multiletramentos e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação.

rosangelamagalhaes@uol.com.br

[103] Professor adjunto do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/ UFOP). Grupo de pesquisa: MULTDICS: Multiletramentos e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação.

herculest@uol.com.br

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando.* Os referenciais teóricos do trabalho foram os estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian STREET e Magda SOARES. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário que vem sendo pesquisado e fortalecido com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG. Analisamos os projetos literários "Semana na Biblioteca", "Sacola Literária" e "Contação de histórias na Biblioteca" e o cotidiano de uma prática pedagógica no processo inicial da apropriação do sistema de escrita pelas crianças de seis anos. Os resultados apontam para práticas situadas de letramento literário que consistem o eixo do *alfabetizar letrando* na turma observada, formando uma comunidade de leitores ativos e autônomos, a partir de uma escolarização adequada da literatura.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento Literário. Ensino Fundamental de Nove Anos

Introdução

Nas últimas décadas, vários aspectos têm influenciado o ensino de leitura e escrita, principalmente nos anos iniciais, contribuindo para novas propostas pedagógicas: o uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os avanços teóricos na área de alfabetização e letramento e as mudanças culturais, sociais e políticas ocorridas na contemporaneidade.

Uma das mudanças mais recentes no campo das políticas públicas para a educação no Brasil foi inserir crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. Por isso, as práticas pedagógicas dos anos iniciais devem ser repensadas, garantindo a todas as crianças brasileiras com essa faixa etária o

direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.

Uma das grandes preocupações que surge a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do sistema escolar, porque o grande desafio da educação brasileira é superar o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a organização das práticas pedagógicas do primeiro ano dessa etapa de ensino. As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano dizem que é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da leitura e escrita, além de envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua. Segundo essas orientações, os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados conjuntamente, ou seja, é preciso alfabetizar e letrar.

Conforme Soares (2008), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. Trata-se de uma ação de decodificar o alfabeto e representar o som reconhecendo seu símbolo gráfico. Já o Letramento é *"o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento".*

Embora distintos, esses dois fenômenos não se dissociam, ocorrem simultaneamente. É preciso *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais. Segundo Soares (2003, p. 15):

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional

> de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Além disso, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais.

O conceito de letramento também se relaciona à leitura de textos literários. Paulino (1999) define o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1999, p. 16). Para que o letramento, sob o ponto de vista social revolucionário, seja de fato desenvolvido, a escola precisa preocupar-se com os textos que os alunos leem e principalmente, como essa leitura está sendo provocada/incentivada pelos professores e realizada pelos alunos.

Por isso, a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Diante disso, compete ao professor alfabetizador propiciar aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e simultaneamente, considerar o ensino sistemático da leitura e da escrita.

No processo alfabetizador, é imprescindível a análise de aspectos relevantes às práticas de letramento e alfabetização desenvolvidas em turmas do 1º ano do

Ensino Fundamental de Nove Anos, pois *alfabetizar letrando* é proporcionar espaços críticos voltados para a leitura e escrita.

O objetivo deste trabalho e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando e* discutir o conceito de alfabetização e letramento literário.

Metodologia

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, de abordagem qualitativa, que utilizou o estudo de caso como procedimento e foi realizada em uma escola pública do município de Ouro Preto - MG. Metodologicamente, este estudo desenvolveu-se por meio da observação da sala de aula de uma turma de seis anos, com registros em um diário de campo e de entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora participante, seis pais e seis alunos da turma pesquisada.

Nossos referenciais teóricos basearam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian Street e Magda Soares. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por pesquisadores como Graça Paulino, Aparecida Paiva, Rildo Cosson, Hércules Corrêa e Zélia Versiani Machado, além da pedagogia dos multiletramentos pesquisada por Roxane Rojo.

Na turma pesquisada, variadas práticas e eventos de letramentos foram observados e neste estudo enfatizaremos o letramento literário. Analisamos três projetos literários: “Semana na Biblioteca”, “Sacola Literária” e “Contação de histórias na Biblioteca”, que possuem como objetivo principal incentivar a leitura literária, oportunizando às crianças a vivência de situações de letramentos através da abordagem de diferentes manifestações literárias

Resultados

Os professores alfabetizadores, ao organizarem suas práticas pedagógicas, precisam dotar de intencionalidade e sistematicidade as ações que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita, pois defendemos a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Verificamos com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da leitura e escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e reveste de ludicidade as práticas que envolvem esses dois processos.

Os dados coletados e analisados apontaram para práticas situadas de letramento literário. A*lfabetizar letrando*, na turma pesquisada*,* relaciona-se ao tratamento dado à literatura infantil. A professora apropriava-se dos textos literários para promover uma aprendizagem centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética exigida por esses textos e não para fins utilitários ou para simples decodificação de informações.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituíram práticas prazerosas e significativas para as crianças da turma pesquisada, fortalecendo o encontro das crianças com a linguagem escrita. Para que isso ocorresse, a professora assumiu o papel de mediadora entre as crianças e o livro, por meio do seu suporte original, possibilitando o uso real da escrita, pois foi ouvindo e fazendo leituras de textos que elas descobriram a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade.

Considerações

O processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam. Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso, a criança quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social.

Também se configura como importante elemento nesse ensino de leitura/literatura a mediação da professora pesquisada, pois a maneira como ela aprecia e trabalha o livro literário na sala de aula proporciona a constituição de um propósito de leitura, a fim de tornar o texto instigante para seus alunos.

Assim, os projetos asseguraram leituras voltadas para o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos, de maneira prazerosa, que despertasse e cultivasse o desejo de ler, pois, "uma prática de leitura que não desperte o prazer de ler não é uma prática pedagógica eficiente" (PCN, 1997, p.52). Logo, *alfabetizar letrando*, na turma pesquisada, relaciona-se ao tratamento dado à literatura infantil.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997.

PAULINO, Graça.1999. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: *ANPED*. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica***.** V.9, n.52.Jul./ago.2003.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. 6ª ed.-São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. N° 25. Rio de Janeiro, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. [1ª versão em 1998]

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Sandra Lúcia Silva Santana[1] ; Ana Lúcia Pena[2]

[1]UFOP, Escola de Gestores, Especialização em Coordenação Pedagógica. Email: sandralsilvasantana@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados do Projeto de Intervenção com o tema Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização do ensino desenvolvido em uma escola municipal de Sete Lagoas. Tal projeto objetivou analisar o PPP da referida escola e a importância da sua construção coletiva para a qualidade efetiva da educação ofertada pela instituição. A escolha do tema citado justifica-se pela relevância científica e social que o mesmo apresenta. E pelas contribuições que a pesquisa pode trazer para a área científica, visto que é sempre importante acrescentar dados relevantes à bibliografia já existente sobre o tema abordado:

Projeto Político-Pedagógico. Inicialmente foram coletados dados a respeito do envolvimento dos professores na construção do documento norteador das atividades escolares. Em seguida propiciou-se uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, além de avaliar-se a dificuldade da organização do planejamento a partir de ações pautadas no PPP. Dessa forma será apresentado um resumo da pesquisa ação realizada com os docentes da instituição no que concerne a forma de construção do Projeto Político-Pedagógico, sendo abordada a metodologia e os resultados alcançados com a realização do Projeto de Intervenção.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Construção coletiva.Qualidade da educação.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento de caráter geral, e nele devem estar representadas as finalidades, concepções e diretrizes do funcionamento da escola, a partir das quais procedem todas as outras ações da instituição escolar. E em conformidade com o que determina o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 (LDB n.9394/96), cabe à escola elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Dessa forma, diante da promulgação da atual LDB n. 9394/96 muitas são as conquistas, os dilemas e as dificuldades inerentes ao desafio de construir um projeto escolar que de fato se apresente como a expressão da imagem e semelhança de um grande coletivo escolar e não apenas de um grupo de educadores conhecidos socialmente como especialistas da educação (SOUZA, 2015, p. 21).

Como afirma Gadotti (1998, p.16):

> Os rumos e sentidos a serem perseguidos se estabelecem coletivamente, com a ampla participação das pessoas envolvidas na escola. Não se constrói um projeto sem uma

> direção política, um norte, um rumo. Por isso todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa sempre em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Discutir o PPP dentro da escola é necessário pela relevância coletiva que o referido documento representa, uma vez que permite à comunidade escolar, planejar e implementar ações que propiciem a qualidade do processo educativo. E, segundo Veiga (2002), o PPP é a organização do trabalho pedagógico da escola, a partir das suas demandas, necessidades e desejos, por isso, sempre inconcluso. Deve ser executado diariamente, na busca efetiva da qualidade do ensino ofertado pela instituição.

O PPP é um instrumento teórico-metodológico que dá um significado comum à ação dos atores escolares resultando em uma proposta conjunta com foco em práticas docentes e gestoras voltadas efetivamente para a aprendizagem dos alunos (VASCONCELLOS, 2006). É importante que seja esclarecido com a equipe docente qual a importância da elaboração coletiva do PPP para a escola.

Veiga (2003) explicita que a legitimidade do PPP está estreitamente ligada ao grau de participação de todos os envolvidos com o processo de educativo e requer continuidade de ações.

E ainda nas palavras de Veiga (2002):

> o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo, [...]. Nessa caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Faz-se necessário uma transformação desse cenário na escola. É imprescindível questionar: por que surgiram tais dificuldades? Os docentes conhecem o PPP da escola? Participaram ativa e coletivamente da sua construção?

A construção e reconstrução do PPP é uma ação primordial para o avanço da qualidade do trabalho da instituição. O objetivo geral desse estudo foi o de analisar o PPP da já referida escola ressaltando aspectos que o constituem e a importância da sua construção coletiva para o efetivo desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição escolar. Investiga-se o envolvimento dos professores na construção e execução do PPP, na organização do planejamento coletivo a partir das ações explicitadas no documento. Além disso, propicia-se a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, avaliando a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe de docentes. Finalmente, buscou-se envolver os docentes como co-responsáveis pela execução de metas e ações previstas no PPP e selecionar projetos educativos compatíveis com a realidade dos educandos.

12.1 PAUTA-SE ESSE ESTUDO À LUZ DE AUTORES COMO VASCONCELLOS (2006), VEIGA (1998; 2002; 2003), E SOUZA (2015), QUE CONSIDERAM QUE PLANEJAR A EDUCAÇÃO É UMA TAREFA COMPLEXA,QUE EXIGE COMPROMISSO POLÍTICO, ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO COLETIVA DE TODOS OS SUJEITOS ESCOLARES.

METODOLOGIA

Após análise do PPP da instituição, no qual está explicitado que para transformar o documento em uma direção de trabalho para a comunidade escolar, foi previsto um planejamento conjunto de ações a serem desenvolvidas concretamente pelos docentes (ESCOLA MUNICIPAL SELLA DE FIGUEIREDO, 2012), e, ainda, após observação da sistematização desse planejamento, constatou-se as dificuldades demonstradas pelos mesmos ao elaborar ações pedagógicas em

consonância com o PPP da escola da Educação Infantil que atende crianças de 2 a 5 anos de idade.

Por meio do método dedutivo foi realizada uma pesquisa ação com abordagem qualitativa mediante observação e entrevistas semiestruturadas com os vinte e dois professores da instituição escolar. A finalidade foi identificar a dificuldade da organizaçãodo planejamento de forma coletiva a partir de ações explicitadas no PPP e avaliar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela equipe de docentes. Outra finalidade da pesquisa foi verificar a participação da equipe docente na construção do documento. E ainda constatar a avaliação dos professores sobre o importante papel do PPP na instituição escolar

Os resultados foram coletados e sistematizados para análise e compartilhados com os docentes em uma reunião pedagógica. Oportunizou-se uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e se essas estão em conformidade com as metas e ações previstas no PPP esobre a responsabilidade dos professores ao realizarem o planejamento desuas atividades pedagógicas.

Após a intervenção, um novo questionário com a finalidade de verificar o nível de conscientização dos docentes a respeito da importância de se planejar e realizar ações pedagógicas de acordo com o explicitado no PPP**,** uma vez que o resultado esperado a partir dessa intervenção é que o planejamento pedagógico e coletivo esteja em consonância com o previsto no PPP.

Devido a grande rotatividade de profissionais da escola no início do ano letivo, treze professores, responderam ao questionário. São nomeados nessa pesquisa como P, de professor e com um número que corresponde a ordem que o questionário foi devolvido (01, 02...). O critério empregado para essa participação foi a de envolvimento na construção do PPP.

Resultados e Discussão

A intervenção pedagógica foi realizada na Escola Municipal Stella de Figueiredo Chassim Drumond, mediante aprovação da equipe gestora e após a constatação da necessidade de se oportunizar uma reflexão sobre a importância do planejamento coletivo de ações pedagógicas pautadas no PPP. Entende-se assim, a importância de saber qual foi o envolvimento dos docentes da instituição na construção desse documento.

De acordo com o relato das professoras entrevistadas verificou-se que houve a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do documento, confirmando Souza (2015) de que o PPP é a expressão do coletivo escolar. Isso já inicia um passo no caminho da democratização na escola, preconizando a fala de Libâneo (2008).

Conforme relata a P02 “normalmente colocamos no papel o que achamos necessário para atender os objetivos da educação e repassamos para a direção da escola”, e também “participei na escolha de projetos educativos. As sugestões foram dadas pela equipe pedagógica” (P09).

Averiguou-se que as propostas para os projetos educacionais partiram da equipe pedagógica, devido ao tempo estabelecido para as discussões e estudos ser muito reduzido.

Entende-se assim que, a responsabilidade de construir, implementar e avaliar o PPP, é uma tarefa dos sujeitos da escola, conforme pontua Veiga (1998) e que, ainda, acrescenta que para legitimar o processo precisada participação desses sujeitos, uma vez que são eles que conhecem a realidade em que estão inseridos e alterações e melhorias que podem realizar.

Em relação ao maior foco de discussões e debates para a efetiva construção do PPP, relatou-se que “devido à divisão de assuntos organizada pela equipe gestora, os docentes dedicaram-se à discussão de objetivos educacionais eseleção dos projetos educativos” (P02), “fomos responsáveis pela elaboração de metas e ações com a intenção dealcançar os objetivos propostos pela instituição”(P03).

Quanto à importância que o PPP representa para a escola, as respostas a esse questionamento foram: “o PPP tem a função de organizar a escola, norteando

as ações pedagógicas e administrativas da mesma” (P01). “O PPP organiza a escola, propõe metas e o direcionamento para alcance de objetivos propostos” (P12). “o PPP orienta na construção e desenvolvimento de conteúdos educacionais” (P03).

As respostas estão em conformidade com Vasconcellos (2006), quando afirma que o PPP define claramente o que se quer realizar [...], é um elemento de organização e integração da atividade praticada na instituição nesse processo de transformação.

E no que concerne à avaliação que fizeram da realização desse trabalho e se poderia ter sido diferente, a (P07) relatou que “houve participação da comunidade, que se buscou coerência na tarefa de elaborar o documento, ao se priorizar o aluno como foco do trabalho pedagógico, e que não poderia ser diferente a realização do trabalho”. Além disso, a (P10) fez o relato de “uma construção participativa, considerando que foi de suma importância a concretização do trabalho e não poderia ter sido diferente”. Porém, a (P01) relatou que “deveria haver maior interesse da comunidade escolar na construção do documento”. Nesse contexto, é possível constatar, o que Souza (2015, p.21), afirma:

> que as equipes escolares, ainda que não intencionalmente, revelam dar pouca importância para uma das possibilidades que um projeto de escola lhes oportuniza, a saber, alcançar coletivamente maior entendimento quanto às concepções teórico-práticas que orientam a ação das pessoas que protagonizam o cotidiano escolar.

No que tange ao tempo destinado a estudos e discussões relativos ao trabalho de elaboração do PPP, foi descrito que houve um tempo com essa finalidade. Porém, relatam também que “o tempo não foi suficiente, dada a importância do trabalho a ser realizado, por isso o trabalho foi coordenado e

direcionado pelas equipes gestora e pedagógica da escola" (P02). Nota-se então que embora os docentes tenham participado da construção do referido documento, os maiores participantes foram os gestores e coordenadores pedagógicos.

E como também destaca Souza (2015), o processo de construção do PPP não deve ser encarado como um ato meramente burocrático e protocolar a ser feito pelos pedagogos e gestores que dominam as normas jurídico-educacionais, exigidas pelos órgãos centrais. Toda a comunidade deve estar apta a participar.

Vale lembrar que o projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização de formação cívica. Deve também, ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na educação (GADOTTI, 1998). A responsabilidade de construção, execução e avaliação do PPP é uma tarefa da escola e dos sujeitos que nela estão inseridos.

Uma reunião foi organizada com a equipe gestora, a pedagoga e os docentes da referida escola com o objetivo de discutir os resultados da pesquisa relacionada à construção coletiva do PPP e sua efetivação no cotidiano escolar, realizada entre os dias 03 e 06/03/15, com os docentes.

O desenvolvimento da reunião pautou-se então na apresentação dos dados coletados. Nesse contexto, comprovou-se a necessidade de se promover alterações no planejamento pedagógico da escola, visto que as professoras revelaram dificuldades em orientar suas ações pelo plano de ação, previsto no PPP.

Algumas decisões foram então acordadas. Podendo ser citadas: o estabelecimento do planejamento mensal por grupos de professoras e a realização coletiva dos projetos educativos.

Reforçou-se nesse encontro, a relevância do trabalho colaborativo entre os docentes, visto que dessa interação pode resultar um ambiente favorável às práticas pedagógicas que propiciam maior qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Em conformidade com Di Palma (2008), a construção coletiva do documento é uma oportunidade de aprendizagem coletiva, fundamental para a escola. É a partir dela que se estabelecem as bases para o diálogo e comprometimento com os princípios transformadores da educação. Frente a esse contexto, foi aplicado um

questionário estruturado de três perguntas aos professores que participaram do projeto. Com a intenção de verificar o nível de conscientização adquirido pelos docentes sobre a importância do trabalho coletivo para alcançar a qualidade efetiva da educação. Pode, assim, trabalhar dentro da escola pela sempre avaliação do PPP, conforme pontua Gadotti (1998), numa busca de redirecionar as ações naquilo que é horizonte na escola.

Os docentes participantes responderam aos seguintes questionamentos: “O trabalho em equipe é importante para garantir a qualidade do ensino-aprendizagem?”, “O trabalho com projetos coletivos propicia maior qualidade ao trabalho desenvolvido na escola?” e, “O que o PPP representa para a instituição escolar?” Os resultados estão explicitados no gráfico abaixo.

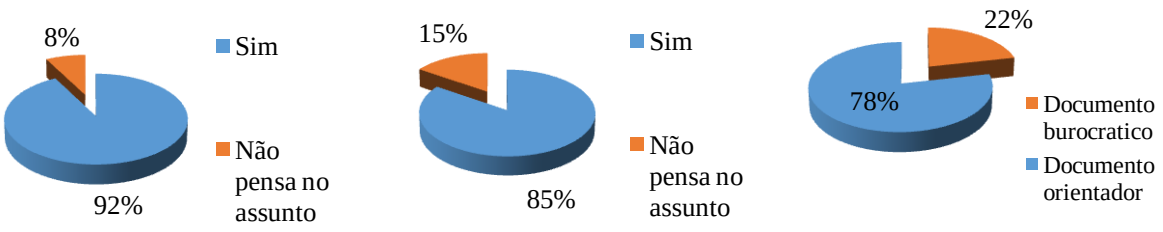


Gráfico 1 - Significado do PPP para a instituição escolar.

O resultado pode ser explicado pelo fato da participação dos docentes ter contado com um tempo reduzido. Visto que somente um encontro foi determinado com a finalidade de revisão e análise dos conteúdos educacionais e projetos educativos a serem trabalhados com os alunos.

Nesse caso, verificou-se que os docentes participaram apenas em alguns momentos da revisão do documento, cabendo à equipe gestora e pedagógica a consolidação do PPP. Em conformidade com o que afirma Vasconcellos (2009), ao

esquematizar uma linha de trabalho coletivo, o PPP ajuda a enfrentar os desafios do cotidiano de modo sistemático, reflexivo e participativo.

CONCLUSÕES

A implementação do projeto de intervenção propicia uma reflexão sobre a necessidade da efetivação de um planejamento coletivo a partir de ações pautadas no PPP.

Averiguam-se dificuldades vivenciadas no decorrer do processo:a rotatividade dos professores no início do ano letivo,a falta de tempo previsto para reuniões ou estudos, no calendário.

Também se constatam algumas mudanças a partir da sua efetivação. Sendo, a determinação de um planejamento mensal de ações coletivas;a conscientização das docentes de realizarem o planejamento pautado em ações previstas no PPP e da importância do trabalho coletivo e colaborativo. A análise e seleção dos projetos para serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

Conclui-se, então, que a escola precisa organizar espaço e horários que favoreçam o encontro regular dos professores. A equipe pedagógica deve planejar muito bem esses encontros com a finalidade de propiciar o fortalecimento do trabalho coletivo, a interação entre os participantes, o planejamento de atividades coletivas. Esse procedimento torna mais claro para todos os envolvidos, ocompromisso do trabalho de cada um, ajudando-os a escolher práticas pedagógicas mais compatíveis com o que está explicitado no PPP.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da base da educação nacional. Disponível em: (http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19391htm). Acesso: 29 Jan.2015.

DIPALMA, M. S. **Organização do Trabalho Pedagógico,** Curitiba: Ibpex, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL STELLA DE FIGUEIREDO CHASSIM DRUMOND.**Projeto Político-Pedagógico**, Sete Lagoas, 2012.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: Brasil Mec, SEED. **Salto Para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, PPP. Brasília, DF, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A política educacional e o funcionamento interno das escolas. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 14, n. 80, p. 76-78, mar./abr. 2008.

SOUZA, A. C., Projeto Político-Pedagógico da Escola, **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 21, n. 121, p. 20-25, jan./fev.2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**:Projeto de ensino-aprendizagem e ProjetoPolítico-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 15ª ed. São Paulo, Libertad, Editora, 2006.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico** – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6ª Ed. São Paulo: Libertad, Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A.**Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. 1998.

_____. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

_____.**Inovações e Projeto Político-Pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em (http://www.cedes.unicamp.br.). Acesso em 28 jan.2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS: DIÁLOGOS COM A PESQUISA

Víviam Carvalho de Araújo[104]-PPGE/UFJF

Núbia Schaper Santos[105]-PPGE/UFJF

Julya Moraes Silveira da Silva[106]-PPGE/UFJF

Tarciele Guizilini Lauro[107]-PPGE/UFJF

Daiane Ferreira de Freitas Silva[108]-PPGE/UFJF

Resumo

[104] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (GP LEFoPI). Email: viviamc@powermail.com.br

[105] Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: nubiapsi@ig.com.br

[106] Graduanda do curso de pedagogia FACED/UFJF. Bolsista de iniciação científica. Email: julya_moraes@yahoo.com

[107] Graduanda do curso de pedagogia FACED/UFJF. Bolsista de iniciação científica. Email: tarcieleguizilini@gmail.com

[108] Graduanda do curso de pedagogia FACED/UFJF. Bolsista de iniciação científica. Email: daianesilva2012@yahoo.com.br

Este trabalho tem por objetivo apresentar a pesquisa intitulada "Sentidos e significados sobre a formação do(a) professor(a) das creches públicas do município de Juiz de Fora/MG" que está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, "Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano" (GP LICEDH). O foco de nossas investigações, centra-se na discussão da formação do(a) professor(a) que atua em creches e pré-escolas. A pesquisa em desenvolvimento tem por objetivo construir sentidos e partilhar significados sobre a identidade e perfil do(a) professor(a) que atua em creches públicas no município de Juiz de Fora/MG. Partimos do princípio que a pergunta sobre quem são os profissionais que atuam nestas creches, como refletem a sua prática e sob quais signos constroem seus saberes traz a possibilidade de pensarmos em desenhos de formação inicial e continuada. Nosso referencial teórico dialoga com autores da perspectiva histórico-cultural como Vigotski e Bakhtin. Utilizaremos como instrumentos metodológicos a aplicação de um questionário abrangendo todos os professores e professoras das 21 creches públicas do município de Juiz de Fora e também entrevistas reflexivas com pelo menos um(a) representante de cada uma das instituições. Para análise dos dados das entrevistas, optamos por trabalhar com a construção dos Núcleos de Significação a partir da perspectiva teórico-metodológica de Aguiar (2006, 2011) e colaboradores. Espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar as discussões sobre as especificidades da formação do(a) professor(a) que atua com crianças de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Creche

Introdução

A pesquisa intitulada "Sentidos e significados sobre a formação do(a) professor(a) das creches públicas do município de Juiz de Fora/MG" está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, "Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano" (GP LICEDH). Nosso grupo de pesquisa configura-se por fomentar espaços de formação de professores, tendo por referência os conceitos de colaboração e transformação discutidos por Magalhães (2004). Nessa perspectiva, buscamos atuar na formação de profissionais da educação infantil, criando contextos de reflexão crítica, envolvendo os participantes em um movimento de ressignificação e reconstrução de suas práticas. Nos estudos sobre as crianças e suas infâncias, procuramos contribuir para a emergência de um novo paradigma, para novas tentativas de se perceber e compreender as crianças e suas ações frente aos grupos sociais e espaços que fazem parte de seus cotidianos. Nosso referencial teórico dialoga com autores da perspectiva histórico-cultural como Vigotski e Bakhtin.

Na atualidade, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em instituições de educação infantil enfrenta diversos desafios para efetiva concretização do ideário exposto na legislação educacional vigente (Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tais desafios evidenciam-se em dificuldades como a ausência de pesquisas que tenham como foco a faixa etária citada acima, de modo a dar visibilidade às diversas formas de organizações de pensamentos e ações das crianças (Vasconcellos, 2007; Sarmento, 2007), assim como a escassa formação de professores, problema que se revela especialmente para os(as) profissionais das creches, ainda "marginalizados (as)" pelas políticas públicas de formação.

A pesquisa aqui apresentada neste artigo encontra-se em desenvolvimento no interior de nosso grupo e tem por objetivo construir sentidos e partilhar significados sobre a identidade e perfil do(a) professor(a) que atua em creches públicas no município de Juiz de Fora. Partimos do princípio que a pergunta sobre quem são os profissionais que atuam nestas creches, como refletem a sua prática e sob quais signos constroem seus saberes traz a possibilidade de pensarmos em desenhos de

formação inicial e continuada que contemplem as especificidades do fazer cotidiano nas referidas instituições.

Metodologia

A abordagem de pesquisa adotada neste projeto se aproxima da perspectiva interpretativista. Gonzalez Rey e Tacca (2008) auxiliam neste argumento ao defender que a

> perspectiva interpretativa permite adentrar a compreensão dos sentidos subjetivos e significados que vão sendo construídos, voltando-se para o encontro e o confronto de indicadores, com a preocupação da apreensão do sujeito nas diferentes configurações de sua multiplicidade constitutiva, nas formas que alcança o seu funcionamento psicológico e a partir dos sentidos subjetivos que vão aparecendo e integrando o momento interpretativo. (...) A subjetividade é o alvo interpretativo, e o pesquisador se dispõe a compreender a realidade subjetiva que tem diante de si, na intensa tarefa de articular os sentidos que aparecem produzidos (p. 147).

Juiz de Fora possui 21 creches[109] com matrícula aproximada de 2200 crianças de até 3 anos e 11 meses pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social.

Ao construir um caminho para esta investigação, algumas questões de

[109] Aqui estamos nos referindo às creches que são administradas pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) em convênio com a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

partida foram elaboradas: Quem são os sujeitos da formação? Que lugar o ato de educar crianças ocupa em suas vidas? De onde vêm? Quais são suas histórias e suas demandas? O que conhecem a respeito de como educar e cuidar de crianças pequenas? O que deve ser imprescindível para a construção de uma política de formação de professores? O que significa ser professor de educação infantil? Quais valores e qualidades entendemos que são importantes para esse profissional? Como esses profissionais veem e compreendem a infância?

Para alcançar o objetivo proposto utilizaremos dois instrumentos específicos. O primeiro, um questionário abrangendo todos (as) os (as) professores (as) das creches públicas do município de Juiz de Fora contemplando as questões de partida já enunciadas acima. Esta fase da pesquisa encontra-se em desenvolvimento e um questionário foi construído a partir de uma assessoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), tendo como referência o documento elaborado pelo Ministério da Educação "Indicadores de qualidade na educação infantil" (Brasil, 2009). O questionário engloba questões referentes à formação inicial, formação continuada, práticas pedagógicas e identidade profissional e está sendo aplicado em todas as 22 creches públicas do município de Juiz de Fora e respondido pelos (as) professores (as) que ali atuam. Os dados deste primeiro instrumento serão analisados tendo por referência o campo da estatística. Neste primeiro momento, o questionário tem como objetivo capturar dados mais gerais sobre a formação, identidade profissional e práticas, elementos que nos possibilitarão subsidiar o segundo momento da pesquisa.

Posteriormente, serão realizadas entrevistas coletivas envolvendo pelo menos, um(a) professor(a) representante de cada uma das creches. Este instrumento será utilizado para aprofundar determinados temas oriundos da aplicação do questionário. Em relação às entrevistas coletivas, Kramer (2007) aponta que estas trazem sua contribuição no sentido de possibilitar uma maior aprendizagem com a diversidade e com o outro. Para compreender o que é dito, é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação. A autora pontua a entrevista coletiva como um espaço de narrativa

entre os sujeitos, no qual o diálogo e a troca ocorrem com mais intensidade, considerando que todos podem falar e também escutar uns aos outros. Sendo assim, a posição "hierárquica" do pesquisador tende a diminuir, o conhecimento passa a ser mais compartilhado e confrontado, além de possibilitar que as pessoas tomem consciência de sua situação e condição, pensando criticamente sobre elas.

Para analisar os dados das entrevistas coletivas, optamos por trabalhar com a construção dos *Núcleos de Significação* a partir da perspectiva teórico-metodológica de Aguiar e colaboradores (2006, 2009), que explicita a necessidade de realização de algumas ações, a saber: leitura flutuante e levantamento de pré-indicadores; indicadores e conteúdos temáticos e núcleos de significação. Na leitura flutuante e organização do material, faz-se o levantamento dos *Pré-Indicadores,* descritos por Aguiar e Ozella (2006) como o primeiro momento, ainda empírico da pesquisa, em que a palavra com significado destaca-se como a unidade de análise. O objetivo, nesse levantamento, não é fazer uma análise discursiva sobre as construções narrativas, mas colocar em relevo o contexto em que se insere o sujeito, composto pela narrativa do sujeito e as condições de produção histórico- sociais em que as palavras circulam. Isso é possível a partir de várias leituras “flutuantes” na perspectiva de familiarização e de apropriação do material.

A terceira etapa é denominada de *Construção e Análise dos Núcleos de Significação.* Ela resulta do processo de articulação do conjunto de indicadores. Nesse sentido,

> os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que

> ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230-31).

Resultados e discussões

Após mapearmos o campo da formação de professores no Brasil, com destaque para a formação daqueles que atuam nas creches, e delinearmos o caminho de nossa pesquisa, algumas perspectivas se apresentam para nós nesta trajetória. Inicialmente, esperamos que os achados desta investigação possam subsidiar a discussão sobre a formação de professores. Compreender quais saberes são eleitos ou devem ser privilegiados na formação inicial, podem possibilitar a construção de práticas que priorizam a criança e sua experiência. Isso, para nós, deve ser levado em consideração nas discussões sobre reforma curricular dos cursos que formam o(a) professor(a) na própria universidade.

Esperamos que este estudo auxilie também na compreensão das práticas cotidianas que se dão no espaço da creche e que fomente novas ações investigativas e de formação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A

graduação do curso de Pedagogia deverá beneficiar-se igualmente por meio de programas e grupos de estudo acerca do tema envolvido nesta pesquisa. O investimento na formação de profissionais de educação infantil é visto como forma de melhorar a qualidade no trabalho com as crianças e suas famílias.

Portanto, além do destaque dado à formação inicial, esperamos que este estudo contribua para a formação de professores e professoras de educação infantil em contexto**,** ou seja, em serviço, a qual, por sua vez, deve ter como prioridade os projetos construídos a partir das necessidades da escola ou creche, privilegiando a ressignificação ou reconstrução da prática pedagógica do (a) professor (a), pelo (a) próprio (a) professor (a), num processo de reflexão crítica e colaborativa a respeito de suas experiências docentes.

Conclusões

Com os resultados desta pesquisa, ainda em andamento, temos a perspectiva de contribuir para o debate sobre o investimento em políticas públicas para a educação infantil. Além disso, esperamos que a investigação possibilite aos seusparticipantes diretos, as 21 creches públicas de Juiz de Fora/MG - bem como os professores e professoras e aos participantes indiretos, em torno de 2200 crianças de 0 a 3 anos de idade – reflexão sobre os saberes/fazeres em espaços de educação institucional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBSNY, Brônia; MARCHESAN, Educardo; SANCHEZ, Sandra. Reflexões sobre sentido e significado. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça. **A dimensão subjetiva da realidade.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade dos profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1996.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Políticas públicas universalistas e residualistas**: os desafios da educação infantil. Anais da 33ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A **formação de professores e a base comum nacional**: questões e proposições para o debate. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

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

GATTI, Bernardete A. ***Formação de professores no Brasil: Características e problemas.*** Educ. Soc., Campinas, v.31, n.113, p. 1355 – 1379, out.- dez. 2010.

GONZALEZ REY, Fernando; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Produção de Sentido Subjetivo:** As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2008, 28 (1), 138-161.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. FREITAS, Maria Teresa A.; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

NUNES, Daise. **Educação infantil e mundo político.** Revista Katálysis vol.12, n.1. Florianópolis jan./jun. 2009

OLIVEIRA E SILVA, Isabel. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, M. J. & VASCONCELLOS, V, M. R. de (orgs). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2007.

SAVIANI, Demerval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

VASCONCELLOS, Vera. M. Ramos de. **Formação dos profissionais de educação infantil.** Reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, Brasília, Inep, 2001.

EIXO 7- Educação de Jovens e Adultos.

ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

Amanda Guerra de Lemos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro amandaguerrallemos@gmail.com

Com intuito de compreender como os professores alfabetizadores de jovens e adultos relacionam teoria e prática em seu fazer pedagógico o presente artigo investiga como os professores expressam seus objetivos em relação à alfabetização através das práticas pedagógicas em sala de aula e planejamento elaborado a partir dos documentos oficiais. É uma pesquisa qualitativa que analisa a relação teoria/prática a partir da observação das práticas docentes de duas professoras do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) do Município do Rio de Janeiro e como esta relação se expressa em seus discursos através da análise de suas entrevistas. Este trabalho baseia-se nos conceitos de alfabetização e letramento debatidos atualmente pelos teóricos da área, como Soares, Ferreiro, Tfouni, Morais e os conceitos que se expressam na documentação de referência para o trabalho da

EJA e analisa as concepções de alfabetização das professoras cuja as práticas pedagógicas foram investigadas, bem como a relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Alfabetização, EJA, teoria, práticas.

Introdução

As turmas de alfabetização de jovens e adultos são constituídas por alunos inseridos em uma sociedade grafocêntrica (FERREIRO, 2007) e que participam, em diferentes graus e a partir de diversas mediações, de práticas sociais de leitura e escrita.

O desafio da alfabetização na EJA está em ampliar a inserção autônoma nestas práticas, a partir da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Embora os alunos desta modalidade de ensino compartilhem experiências que envolvem conhecimentos sobre a leitura e a escrita que poderiam (e deveriam) ser utilizados como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, são frequentes os depoimentos de alunos que dizem não conseguirem aprender a ler e escrever e de professores que expõem grandes dificuldades em trabalhar com a alfabetização deste público. E também é possível perceber que, apesar de hoje podermos contar com materiais didáticos de qualidade elaborados especificamente para esta modalidade, que levam em conta a especificidade da EJA, ainda é possível encontrar práticas infantilizantes e centradas na memorização e repetição. Em contrapartida documentos oficiais (Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de EJA – MEC, Orientações Curriculares SME/RJ) explicitam objetivos que apontam para a utilização cotidiana da leitura e escrita de uma forma reflexiva e crítica que se distanciam das práticas acima citadas.

Segundo Telma Weisz (2009), a forma como organizamos o coletivo da sala de aula, as atividades propostas e as orientações metodológicas explicitam nossas teorias, ideias e concepções sobre o que trabalhamos, ainda que as mesmas não estejam claramente definidas. Compreender como as práticas se evidenciam por meio do planejamento dos professores e das atividades organizadas e propostas poderá evidenciar as relações existentes entre as práticas e teorias que as

fundamentam. O presente artigo objetiva compreender como as práticas desenvolvidas em sala de aula expressam os objetivos propostos nos documentos oficiais em relação à alfabetização de jovens e adultos. Para isso busquei investigar como os professores expressam os objetivos previstos para a etapa da alfabetização por meio de práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e do planejamento elaborado a partir dos documentos oficiais e do que expõem em suas falas através da análise das entrevistas.

Metodologia

Para analisar as relações construídas entre teorias e práticas nas classes de alfabetização de EJA por meio de atividades didáticas organizadas pelos professores, comparando-as com os objetivos traçados na documentação norteadora e no planejamento do professor) a organização da pesquisa foi baseada em três eixos: observação sistemática das práticas docentes em turmas de EJA, entrevistas com as professoras regentes das turmas cujo trabalho foi observado, análise dos documentos do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro.

A escola pesquisada foi escolhida por atender o critério de ser um espaço exclusivo de Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa de campo ocorreu em quatro turmas do PEJA I referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade de duas professoras , em um período que compreendeu, em parte, o primeiro e segundo trimestres do ano letivo de 2012, em um total de 30 aulas observadas. Cada aula presencial tem a duração de 2h, totalizando 60 horas de observação. As turmas configuravam-se em duas no turno da manhã e duas no turno da noite. Por questões éticas, as professoras entrevistadas foram denominadas de A e B, sendo a B responsável pela turma da noite e A, pela da manhã.

Como acompanhamento deste processo, foi construído um diário de campo onde foram anotados dados de relevância sobre o tema pesquisado, para posterior reflexão e análise.

Resultados e Discussões

Durante os encontros foi possível perceber uma boa interação entre as professoras e as turmas. E, nas turmas da noite, uma preocupação de compartilhar com os alunos algumas questões relevantes ao processo escolar como a importância da participação nas atividades na sala de jogos (dinamizadas no contraturno por estagiários para os alunos do PEJA I indicados pelos professores para os alunos que, por exemplo, tivessem dificuldades em matemática), o empenho na realização das tarefas solicitadas, em especial às atividades domiciliares realizadas às sextas-feiras; e, frequentemente, se reportava a acordos traçados no início do ano em relação ao número aceitável de faltas (uma falta mensal), a necessidade de complementar a carga horária com as atividades culturais, visto que parte da carga horária é não presencial com a participação dos alunos em atividades como exposições, palestras, peças teatrais, oficinas oferecidas na própria escola ou em outros espaços. Essa atitude parece evidenciar um compromisso dos alunos com a frequência, com a realização das tarefas, na participação das aulas.

A professora das turmas da noite costumava circular pela sala atendendo os grupos ou os alunos individualmente. No decorrer de todas as atividades a professora adotava uma postura em que não trazia as respostas prontas, perguntava, indagava, buscava a reflexão junto com os alunos.

Ao longo da observação das atividades realizadas, foram vivenciadas poucas situações planejadas de forma sequencial, onde as reflexões surgidas ficassem cada vez mais complexas.

Ambas as professoras relataram nas entrevistas concedidas que as Orientações Curriculares para o PEJA da Secretaria Municipal de Educação é o documento em que se baseiam para a organização do planejamento pedagógico. Na

área de Língua Portuguesa, este documento é organizado em quatro eixos: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística.

Nas propostas de trabalho, elaboradas pelas professoras regentes das turmas explicitadas no Diário de Classe para o ano de 2012; a leitura competente, o aprimoramento da expressão oral e escrita e o uso dos recursos da nossa Língua foram destacados como os principais objetivos a serem alcançados durante o ano.

A visão de escola que muitos alunos da EJA trazem, onde a aprendizagem está centrada na ação do professor (BARRETO e BARRETO, 2005) e este é o único detentor do conhecimento, pode ser um dos fatores que explique a insegurança dos alunos ao participarem da atividade de correção dos seus próprios textos e dos textos de seus colegas. É importante ressaltar que a professora 'B' propunha sempre atividades onde essa visão pudesse ser reconstruída, propondo momentos de reflexão conjunta, discussão, troca de opiniões e debates.

Ambas as professoras relataram compreender a alfabetização como um processo que não se esgota no início da escolaridade do aluno, mas que se prolonga pela vida escolar, aprimorando a leitura e a escrita ao longo da vida; e destacam que os alunos não chegam à escola sem nenhum conhecimento sobre o tema, que têm ideias sobre a escrita, conhecimentos sobre ela.

As visões que trazem sobre a alfabetização são compatíveis com as perspectivas trazidas atualmente pelos teóricos na área. Uma das expressões dessa concepção encontra-se no próprio documento Proposta Curricular para a EJA - MEC/ Ação Educativa que reconhece esses conhecimentos sobre a escrita e leitura refletindo que "os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas" (BRASIL, MEC/AÇÃO EDUCATIVA,1996).

A professora 'B' destaca a necessidade de se discutir a alfabetização entre todos os professores, incluindo os do PEJA II (referente aos anos finais do Ensino Fundamental), e não apenas os envolvidos com as turmas de alfabetização já que muitas vezes, há avanços no processo de alfabetização, mas o aluno ainda apresenta problemas de ortografia, aglutinação, pontuação, em sua escrita e acaba

sendo retido já que os seus avanços não são valorizados pelos professores do segmento seguinte e há um receio que estes avanços não sejam compreendidos e o aluno acabe sendo retido no segmento seguinte ou, até mesmo, desista de estudar, abandonando o programa.

Desta maneira, a professora 'B' expressa uma compreensão de que a tarefa de ensinar a ler e escrever, não é apenas dos professores dos anos iniciais, mas sim um compromisso de todas as áreas de conhecimento, principalmente por expressar uma ideia de alfabetização que se prolonga ao longo da vida em níveis maiores de complexidade. Cabe ressaltar a própria formação universitária dos professores nas licenciaturas específicas onde, na maioria das vezes não há (e quando há apenas como matérias opcionais) uma formação em EJA

A professora 'A' destaca que a leitura e a escrita são os objetivos principais deste segmento (PEJA I), em que o aluno deve ser capaz de compreender o que lê e que sua escrita, mesmo que com erros ortográficos, consiga transmitir suas ideias. Quando indagada sobre o que considera como um aluno alfabetizado, responde:

> *"o mais importante nesse momento de alfabetização do aluno que está no Bloco I para o Bloco II é, realmente, escrever uma frase que tenha sujeito e predicado e que ele consiga ler o texto, e entender o que ele está lendo, quando ele faz esse movimento eu acho que ele está começando o processo de alfabetização, porque a alfabetização é um processo ao longo dos momentos da escolarização do aluno... não é uma coisa fechada no primeiro ano, eu não vejo dessa forma não"(PROFESSORA A).*

Embora tenham explicitado em sua fala uma ideia de alfabetização construída através de um processo que se prolonga ao longo da vida, é preciso destacar que existe um fazer que diz respeito ao papel da escola neste processo e que não fica aqui claro, determinado, podemos perceber também um conflito entre essa concepção de alfabetização explicitada e uma outra concepção possível de ser

detectada a partir da observação das atividades propostas, muitas baseadas na reprodução de modelos, evidenciando uma concepção empirista da aprendizagem:

> *A teoria empirista - que historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno , como ele aprende e o que e como se deve ensinar – se expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como de "estímulo-resposta". Esse modelo define a aprendizagem como "a substituição de respostas erradas por respostas certas.* (WEISZ, 2009. P.55)

Esse conflito é compreendido, pois assim como a prática não existe sem a teoria que a sustenta, o discurso "pode guardar independência tanto de uma como da outra" (BARRETO e BARRETO, 2008).

Observa-se que, não só o processo de alfabetização não é debatido com professores do segmento posterior, como relata a professora 'B', mas, até mesmo, com aqueles diretamente ligados às turmas de alfabetização, pois é possível perceber na fala da professora 'A' a dificuldade em compreender a necessidade da avaliação como parte importante do processo de ensino-aprendizagem e a conceituação como uma consequência dessa avaliação de uma forma positiva que leve em conta os avanços obtidos em relação aos objetivos traçados, ao grau de autonomia que o aluno construiu na realização das atividades relacionadas a esses objetivos. Faz-se necessário um debate teórico-metodológico que ajude a embasar e delimitar os objetivos para que uma aprovação/retenção possa ser decidida com base nos avanços em relação aos objetivos traçados, auxiliando, inclusive no planejamento do trabalho pedagógico.

Ambas as professoras destacaram em suas entrevistas a importância de conhecer os alunos para traçar os seus objetivos, orientar o trabalho. No diagnóstico das turmas atendidas pela professora 'A' não havia questões detalhadas que pudessem auxiliar no planejamento, apenas questões mais gerais como o fato do grupo ser heterogêneo, da maioria dos alunos já terem estudado quando crianças e serem alunos trabalhadores. O diagnóstico traçado pela professora 'B' pareceu mais

minucioso, baseado em um questionário respondido pelos alunos no início do ano letivo com questões referentes à faixa etária, moradia, escolaridade anterior, naturalidade e tempo de residência na cidade, escolha pela escola em que estudam e inserção no Mundo do Trabalho. Este diagnóstico foi citado pela professora como uma ferramenta na escolha pelos temas trabalhados em sala de aula e na forma de abordá-los.

A professora 'A' considera que o sistema educacional não respeita o tempo do aluno, cobrando uma mensuração do trabalho que, em seu ponto de vista, é cruel com professor e aluno: *"...você tem que dar conceito, você tem que escrever no papel; tem que estar mensurando e você precisa mensurar. Isso eu acho muito cruel não só com o aluno, mas com o professor também".*

Os alunos são avaliados e conceituados a cada trimestre, de acordo com os objetivos traçados para o período conforme o planejamento dos professores, orientados pelos documentos de referência, as Orientações Curriculares para o PEJA. Essa conceituação deverá orientar o trabalho com as turmas e registrar os avanços obtidos pelos alunos, baseando-se numa avaliação formativa e processual que leve em conta os avanços obtidos e observados pelo professor a partir da realização das atividades propostas. No entanto, vemos, com base na fala da professora 'A', uma dificuldade em conceber esta avaliação como parte fundamental do processo pedagógico, onde mensurar não pode ser o elemento mais importante:

> *A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função dos objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e*

de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar (FREITAS et. al., 2009, p 78).

A professora 'B' analisa que o tempo indicado para o trabalho com a alfabetização é pouco (um ano para o Bloco I e um ano para o Bloco II), sendo um grande desafio o cansaço que os alunos apresentam após um dia extenuante de trabalho.

A própria professora acredita que duas horas são o tempo máximo de concentração, que mais do que isso seria difícil a realização do trabalho visto que já ficam muito dispersos, então suas aulas são planejadas de modo que alterne momentos de atividades-desafio, atividades coletivas, debates, rodas de leitura e exposição do conteúdo, mas que a sua fala precisa ser medida, pois, se for muito longa, acaba entediando e alguns até cochilam, por isso alterna diferentes atividades.

É importante destacar que o período indicado na documentação do PEJA I para cada Bloco é de, no mínimo, três avaliações (correspondentes a três trimestres, ou seja, um ano) não havendo restrições caso o aluno precise de mais tempo para alcançar os objetivos propostos para o período, embora repetidas reprovações sejam questões que devem ser problematizadas pelo conjunto da escola para que sejam debatidas suas possíveis causas e, assim, traçadas estratégias coletivas para a superação.

No diagnóstico das turmas da noite traçado pela professora 'B' vemos que a maioria dos alunos iniciou sua vida escolar na idade adulta na atual escola e que uma boa parte desses alunos (60% em uma turma e 21% em outra) foram retidos por mais de uma vez no Bloco II. Mesmo assim a professora ressalta no diagnóstico que todos os alunos leem e escrevem, ainda que necessitando de apoio e que o desafio reside em fazer com que os alunos utilizem a leitura e a escrita para além do ambiente escolar.

Em suas entrevistas, as professoras destacaram a importância de conhecerem os alunos para melhor organizar as atividades propostas.

A professora ‘A’ indicou que privilegia as atividades de leitura e escrita e que busca os textos utilizados em sala de aula em diversos suportes textuais e lugares (livros literários, encartes, internet, imagem, filme). Também ressaltou que os alunos respondem bem às atividades de leitura e credita essa preferência, em parte, pelo fato do destaque que a leitura tem em sua aula, por comentar sobre livros, sobre literatura.

A professora ‘B’ relatou que se baseia nas diagnoses individuais para traçar um perfil da turma e assim organizar, de acordo com os interesses, local de moradia, tipo de trabalho, idade e outras informações, as melhores situações pedagógicas. E destaca que utiliza materiais de diferentes redes de ensino, monta as próprias atividades e compartilha, troca, com outras professoras.

As professoras relataram que o livro didático utilizado atualmente (PNLD/EJA 2010-2013) é ruim, não apropriado ao público da EJA, mas que utilizam esporadicamente, principalmente os textos, como fonte de consulta para os alunos.

Embora não tenha sido explicitado em sua entrevista, foi possível perceber através das observações do trabalho com as turmas, que a professora ‘B’ trabalha o eixo oralidade incentivando a exposição crítica das ideias e opiniões dos alunos em diferentes atividades.

A variedade de textos e materiais utilizados, bem como uma diversidade de atividades que envolvessem momentos de reflexão, discussão e sistematização foram observados com maior frequência nos trabalhos propostos pela professora ‘B’.

Ainda sobre a organização das atividades, embora a professora ‘A’ relate a prioridade nas atividades de oralidade, leitura e escrita, não foi possível percebê-la durante a observação nas turmas. No período observado, a professora ‘A’ propôs muitas atividades que envolvessem os conceitos de matemática, como resolução de problemas e realização de algoritmos.

Conclusões

A partir da pesquisa verifiquei que não foram apresentados pelas professoras entrevistadas, com clareza, os limites que caberiam a alfabetização, o papel que cabe a escola, visto o alto índice de retenção dos alunos. Uma das professoras mencionou que a avaliação dos alunos é um grande desafio considerando as exigências de mensuração impostas pela instituição escolar e a incompreensão dos professores do segmento posterior de que estes alunos encontram-se alfabetizados.

Não foi possível observar no período de campo do estudo um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvem o processo de alfabetização. Ou seja, a continuidade entre as aulas, a previsão do ensino de conhecimentos complexos, a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos ensinados, entre outros, que possam levar a consolidação das aprendizagens de leitura e escrita, o que demandaria ampliar o período e a frequência da pesquisa.

A superação das dificuldades apontadas pelas professoras será possível quando o tema alfabetização for alvo da formação de todo professor, mesmo nas licenciaturas. Por hora precisamos instituir um debate a respeito do tema, buscando uma identidade teórico/prática que embase o trabalho realizado envolvendo todos os professores, bem como buscando as expectativas dos alunos quanto a sua própria formação.

Referências

BARRETO, José e BARRETO, Vera. O sonho que não serve ao sonhador. In: UNESCO, MEC, RAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO: 2005.

_____. A formação dos alfabetizadores. In GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos – Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Com todas as letras**. 14ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções In: LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizando Letrando na EJA.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: Áreas específicas. Rio de Janeiro, 2010**. Consultado em 13 de julho de 2012. Disponível em http://200.141.78.79/dlstatic/10112/2565802/DLFE240907.pdf/LinguaPortuguesaPEJAIePEJAII.pdf

_____. **Circular E/SUBE/CED/EJA n. 7 de 25 de abril de 2011.** Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. 2ªed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CARMEM Lúcia Eiterer; HAYNE Schuab Gonçalves[1]

[1] Professora associada da Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais- eiterercarmem@gmail.com , Bolsista de Iniciação Científica/FAPEMIG- Faculdade de Educação-Universidade Federal de Minas Gerais- hayne.schuab@hotmail.com

RESUMO

O texto pretende apresentar e discutir resultados de pesquisa desenvolvida em 2015 que analisou conteúdos de LIVRO DIDÁTICO DA 1° ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA MODALIDADE EJA. A análise concentra-se nas categorias cuidado e trabalho. A pesquisa que possui como metodologia uma análise documental analisou um total de 96 imagens visuais e textuais. Concluímos que os livros didáticos ocupam um espaço privilegiado de difusão de representações do mundo social que por sua vez atuam como uma ferramenta de consagração e realimentação de estereótipos de gênero.

Palavras chave: Livro Didático; relações de gênero; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

O discurso divulgado pelo senso comum diz que as desigualdades de gênero foram suplantadas, e que as mulheres já encontraram seu lugar. No entanto, quando direcionamos nosso olhar para o difícil acesso e permanência da mulher na escola, para as desigualdades salariais no mundo do trabalho, ou para a sobrepujante presença da mulher no espaço doméstico, constatamos que esse discurso do senso comum além de frágil, esconde por trás de si a crueldade da naturalização das desigualdades de gênero. Desigualdades essas que adentram os diversos espaços da sociedade, que incitam figuras e figurações do feminino. E que por sua vez ensinam, nomeiam e normalizam sujeitos. Portanto, com o desejo de descortinar onde mais esses discursos estão e de que modo são perpetrados,

focalizamos como objeto de trabalho livros didáticos do 1° seguimento do ensino fundamental direcionados para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, buscando inferir quais são as representações de relações de gênero por eles apresentadas.

Reconhecemos o livro didático como um artefato empoderado, seus conteúdos são assumidos como fonte de conhecimentos e saberes aceitos em geral como verdadeiros. As imagens que aí circulam agrupam representações de gênero, de raça, de sexualidade, entre outras, para compor padrões normativos de 'normalidade'[110]

As imagens veiculadas nos livros analisados, acima de tudo explicitam modos de pensar a feminilidade e masculinidade. Desse modo buscamos por meio das imagens de mulheres presentes neles descortinar o invisível, traduzir que mulher é essa retratada, dando voz aquilo que se cala por detrás dessas representações.

As razões que motivaram esse estudo têm como esteio o trabalho desenvolvido nos últimos anos o qual nos leva a concluir pela importância da discussão na escola, das configurações das relações de gênero que se estabelecem na sociedade (EITERER, 2015; ÁVILA, 2010). Temos visto a partir de resultados de pesquisas no campo da EJA, que a permanência das mulheres na escola é garantida pela reconfiguração das relações de gênero nos seus domicílios. As negociações que estabelecem em seu cotidiano, forçam a ampliação dos limites das responsabilidades domésticas e de cuidado da família.

Ainda hoje, o trabalho doméstico desenvolvido na esfera privada é compreendido por muitos como responsabilidade exclusiva da mulher, mesmo quando ela já exerce uma jornada de trabalho fora de seu lar. No caso da educanda da EJA, as jornadas são duplas ou triplas, após o dia de trabalho e uma noite na escola, ainda desdobram-se para dar conta de diversas tarefas, como arrumar a casa, preparar a comida, auxiliar os filhos nas atividades escolares, entre outros afazeres. Para aquelas mulheres de

[110] (SABAT, 2000, pp. 244-261).

maior poder aquisitivo, essas atividades domésticas no seu domicílio são terceirizadas como aponta Danièle Kergoat "(...) o trabalho doméstico assumido pelas mulheres libera os homens e, para as mulheres de alta renda, há a possibilidade de externalização do trabalho doméstico para outras mulheres."[111] Mas esta não costuma ser a realidade da educanda da EJA.

Portanto, pensarmos a identidade como um processo individual, social e histórico, vivido na contingência do ser educanda/ mulher/ mãe, significa estar atento ao fato de que não há um único modo de atuar construído previamente que se imponha de tal maneira a privá-las ou a garantir a estada delas na escola. Afloram as negociações possíveis inseridas nas disputas desencadeadas em seu cotidiano. Assim, a atuação dessas mulheres demonstra, a nosso ver, como elas remodelam socialmente as formas de viver a própria maternidade para além de determinismos que se imponham, mesmo da parte de maridos e filhos, ou outros.

Assim, entre as questões que nortearam a investigação encontram-se: como se representam as relações de cuidado nestes materiais? Como se representa o trabalho doméstico? Como se configuram as divisões de tarefas no mercado de trabalho em geral e no ambiente doméstico?

METODOLOGIA

Um levantamento preliminar permitiu verificar a existência de diversos trabalhos acadêmicos que realizam análises de livros didáticos. O levantamento realizado por Emmel & Araujo (2012), nos permite olhar mais de perto essa produção. Podemos conferir um número total de 265 artigos referentes à análise de conteúdo de Livro Didático apresentados em uma década (1999-2010). As autoras nomeiam as áreas e a instituição de origem dos autores dos trabalhos. Nesse estudo, consideraram artigos publicados nos Anais da ANPED, do ENDIPE, do ENPEC e no Scielo. Especificamente com relação ao tema gênero e EJA não identificamos entre a literatura disponível nenhuma análise que contribua dialogando diretamente com nosso objetivo.

[111] (Kergoát, p.94, 2010)

O trabalho tomou por foco 03 títulos de livros didáticos, sendo que um deles em três edições distintas de circulação nacional Chamaremos de LA (2002, 2005 e 2013), LB (2009) e LC(2013), LD (2003) e LE (2013). Esse material foi selecionado a partir de um levantamento preliminar de títulos e autores e editoras dedicados a EJA na 1ª. etapa do Ensino Fundamental. LA revelou-se o material com maior quantidade de imagens, razão pela qual optamos por cotejar diferentes edições. A construção de critérios de seleção destes títulos nos levou a manter para a análise os livros A, B e C. Os livros D e E foram descartados por trazerem apenas um total de 04 imagens de mulheres. É importante mencionar que nossa investigação possui uma abordagem qualitativa por meio de uma análise documental.

Desse modo, analisamos um total de 96 textos verbais e visuais. Buscamos identificar as imagens e as referências às tarefas domésticas e de cuidado, atinentes ao trabalho doméstico remunerado e não remunerado. Além do que buscamos as demais representações vinculadas ao mundo profissional e do trabalho.

Portanto, para melhor delimitação de nossa investigação, optamos por selecionar imagens que se enquadrassem em duas categorias que nomeamos por: a) Cuidado: se desdobra em cuidado com o corpo, no aspecto estético e na saúde, cuidado com crianças, cuidado com o lar e cuidado com a família. b) Trabalho/Profissão: engloba as ocupações socialmente construídas como próprias do feminino e masculino.

Com este exercício procuramos, identificar quais os modelos de identidade de gênero que tem sido veiculados e discutir a concepção de relações de gênero que se depreende desses materiais didáticos voltados a um público que- como todos nós- é diretamente afetado por concepções de relações de gênero fortemente enraizadas e conservadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concernente a categoria cuidado, localizamos 30 textos visuais e 13 textos verbais, correspondendo a um total de 43 imagens. Nestas imagens podemos observar preponderantemente a figura da mulher atuando em atividades que envolvem cuidado com o corpo, no aspecto estético e na saúde, cuidado com crianças, cuidado com a casa, como varrer e cozinhar e cuidado com a família. É importante mencionar que dos 30 textos visuais, apenas 03 vezes a figura masculina é representada em atividades de cuidado: uma no cuidado estético do corpo, uma no cuidado com criança, e uma no cuidado com a casa.

Ademais os sujeitos femininos recorrentes nas imagens são mulheres adultas, meninas e idosas. A mulher adulta é representada prevalentemente como a figura materna nos cuidados familiares e domésticos, as meninas no cuidado estético do corpo, como arrumar-se e maquiar-se, e as idosas nos cuidados com netos. No que toca ao papel da mulher-mãe, quatro vezes elas aparecem amamentando um bebê, uma vez dando à luz, e três vezes grávidas. No cuidado com crianças, as imagens recorrem 07 vezes. No cuidado com a casa e com a família aparecem 05 vezes. Assim totalizam 20 dentre as 30 imagens.

As atividades de cuidado com crianças são variadas, estas envolvem alimentação, educação de boas maneiras, brincar, levar à escolar e levar à feira. Ressalva-se que, nos cuidados com a família, que envolve principalmente o cuidado com o marido, está à ida aos supermercados e escolha de melhores preços e a preparação de refeições para o cônjuge. É digno de nota que com respeito à figura masculina, a atividade de cuidado com a família gira sempre em torno do papel de provedor. É comum nos depararmos com imagens que representam o homem como chefe de família indo trabalhar enquanto se despede da mulher-esposa que fica em casa com os filhos. Ou seja, é possível perceber que enquanto o homem atua como provedor no mundo familial- aquele que sempre trabalha que sempre está fora de casa; a mulher cuida em manter e administrar essas provisões no espaço doméstico, aquela que também sai de casa, mas não para o trabalho, e sim para as feiras, aos supermercados e a escola de seus filhos. Esse modelo de família nuclear burguesa surgido na Europa em plena revolução industrial data já de ao menos 230 anos. E

está presente nos LA, LB e LC, ratificando um modelo pouco fiel à realidade das educandas da EJA.

Nos textos verbais é notória a recorrência de temáticas direcionadas as mulheres envolvendo a educação para a saúde. Há a presença marcante de textos informativos sobre a AIDS, bem como relatos de mulheres soropositivas no LA (2002 e 2013). O discurso encontrado nestes textos enfatiza a feminização da AIDS e aponta por vezes veladamente a causa deste fenômeno como sendo a mudança do papel da mulher na sociedade. Ou seja, podemos deduzir que como a mulher atualmente passou a ter mais poder sobre sua vida e seu corpo, logo ela passou a ter mais parceiros, estando mais vulnerável a contaminação da AIDS.

Percebemos que o livro adota uma posição moralista dirigindo-se a mulher exclusivamente e não também ao homem. Em um único livro são 07 textos visuais e verbais que fazem referência ao cuidado da mulher para não se contaminar com a AIDS. Longe apenas de ser um apelo à saúde, tais discursos salientam ainda mais o ideário de mulher desejável a sociedade. Um corpo de mulher desejante, uma sexualidade sadia e práticas sexuais normativas[112]. É importante mencionar que em nenhum dos livros constatou-se qualquer informação direcionada aos homens em nenhum aspecto de saúde.

Outro ponto interessante em LA é a temática da mulher e sua relação com o trabalho. O volume 01 da edição de 2013 traz a imagem de um recorte de jornal intitulado: *Mulheres em trabalhos de homens na construção civil.* O artigo que se localiza no eixo *Lendo um jornal*, enfatiza a preferência por mão de obra feminina pelas construtoras. Tal preferência se dá por que “as mulheres são atenciosas, detalhistas, cuidadosas ao manusear os equipamentos”. Ou seja, além de naturalizar as habilidades como características de um e de outro, reforça a trabalho como devendo ser generificado.

Podemos perceber ainda o preconceito velado por traz da noção de igualdade. A mulher ocupa outros espaços outrora priorizados ao masculino. Mas por que ela os ocupa? Puramente por causa das suas qualidades ‘naturais’, ‘inatas’ -

[112] (Silva, 2013).

uma construção histórica e social- de que são feitas para serem ‘ternas, cuidadosas, zelosas, organizadas, carinhosas e atenciosas’.

Ademais constatamos que as variáveis sexo/gênero historicamente definem o lugar de homens e mulheres em nossa sociedade. Na categoria trabalho isso pode ser muito bem representado. Foram analisados 29 textos visuais e 24 textos verbais, correspondendo a um total de 53 imagens. Os homens são representados trabalhando 39 vezes, desempenhando 24 profissões diferentes, dentre elas a de trabalhador da construção civil e jogador de futebol. Em contrapartida, as mulheres são representadas em 12 profissões diferentes e 20 vezes trabalhando. Entre as profissões, está o ofício de costureira, rendeira, enfermeira e professora.

Lembramos que, de acordo com o PNLA sobre o LA (2013, p.62):

> O Livro do Alfabetizando se organiza em quatro eixos temáticos muito importantes(...) Cada um desses eixos é desenvolvido em algumas Lições que tratam de assuntos como a diversidade do povo brasileiro, a imagem da mulher e dos afrodescendentes, o mundo do trabalho, as profissões, a natureza e a preservação ambiental.

De fato, embora o livro (LA 2013) proponha atividades e textos com temáticas sobre mulheres e trabalho, história das mulheres e mulheres na sociedade contemporânea- assuntos que não eram discutidos nas edições anteriores - não podemos afirmar que o livro está isento de preconceitos, ao contrário disso, podemos inferir que o livro ainda trabalha com uma concepção reduzida sobre o que é essa mulher ‘contemporânea’, ‘ativa’ e supostamente ‘livre’. Na medida em que retrata a mulher inserida no mercado de trabalho, ativa na política, o livro não deixa de retratá-la no espaço da domesticidade. E ainda, podemos dizer mais, quando a retrata em seu trabalho, o faz de modo estereotipado, retratando-as em ocupações

menos valorizadas que as dos homens e em atividades culturalmente determinadas como femininas. Ademais, quando o livro opta por falar sobre a liberdade da mulher sob o seu corpo e sua sexualidade, faz com palavras de cautela como, 'cuidado com a gravidez' ou 'cuidado com as doenças sexualmente transmissíveis'.

CONCLUSÕES

Podemos compreender o livro didático também como um artefato que (re)produz "imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à 'educação' de pessoas, ensinando-lhe modos de ser e estar na cultura em que vivem"[113]. Sendo assim, concluímos que os discursos presentes nos livros didáticos analisados carregam em si concepções sexistas, atuando na manutenção de preconceitos, construindo e produzindo significados e sujeitos, e veiculando representações sobre os corpos de homens e mulheres, sobre o que cada gênero pode ou não fazer. Ademais, percebemos uma estagnação dessas representações, uma vez que não há mudanças relevantes nas imagens quando comparadas aos livros mais recentes.

Sendo assim, dúvida inexiste que os livros didáticos ocupam um espaço privilegiado de difusão de representações do mundo social que por sua vez atuam como uma ferramenta de consagração e realimentação de estereótipos de gênero.

REFERÊNCIAS

ÁVILA. Maria Betânia. Divisão sexual do trabalho e emprego doméstico no Brasil. In: COSTA, Albertina et al. (Org.). *Divisão sexual do trabalho, estado e crise do capitalismo.* Recife: SOS CORPO; Instituto Feminista para a Democracia, 2010. p.115-170

[113] (FISCHER, 2002, p.153)

BRASIL, Ministério da Educação. Guia do PNLA 2010: Língua Portuguesa e Matemática - Ministério da Educação - Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p.62.

EITERER, Carmem Lúcia; **DIAS**, Jacqueline D'Arc; **COURA**, Mariana. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 32, n° 01, Florianópolis: UFSC, 2014.

EMMEL, Rubia; **ARAÚJO**, Maria Cristina Pansera de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. IX ANPED Sul, 2012.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, H. L. (Org.) Séc. XXI: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. (pp. 244-261).

SILVA, Taciana Maria da. Relações de poder e a feminização da epidemia de HIV/AIDS. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

KERGOAT, Daniele. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais.

Novos Estudos CEBRAP 86, março 2010 pp. 93-103.

ESTRATÉGIAS DE MULHERES ESTUDANTES DA EJA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

COMO ENFRENTAM A SOCIEDADE MARCADA PELA ESCRITA

Ediany Aparecida Pereira Lima; Carmem Lúcia Eiterer (UFMG)[114]

Resumo

Essa pesquisa de mestrado, financiada pelo CNPq, pretende compreender as estratégias construídas por mulheres negras (pretas e pardas) educandas da Educação de Jovens e Adultos para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada pela presença da escrita. Para isso, estudamos cinco casos de mulheres em processo de alfabetização e resgatar suas trajetórias de vida e trabalho. Buscamos, também, levantar os eventos de letramento de que essas mulheres participam em sua vida cotidiana e compreender quais soluções encontram para resolver situações que exigem leitura e escrita (na vida pessoal, profissional e na escola). Além disso, objetivamos identificar "se" e "como" a questão racial aparece nos discursos dessas educandas. Para isso, utilizamos enquanto procedimento metodológico a abordagem da pesquisa qualitativa e como ferramenta o estudo de caso com entrevistas individuais narrativas. Como a pesquisa encontra-se em andamento, não é possível ainda apresentar os resultados e conclusões. Contudo, a hipótese é de que as questões relativas a gênero, raça e pouca

[114] Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação; Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). E-mails: ediany@ufmg.br/ carmenl@ufmg.br.

escolarização conjugadas produzem efeitos sociais na vida dessas mulheres. Esses efeitos podem se verificar relativamente a inserção no mercado de trabalho, renda, acompanhamento escolar dos filhos, acesso a saúde, ao consumo, e etc.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; gênero; raça; analfabetismo.

Introdução

Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 referentes à população brasileira, no Brasil há 93.390.532 homens e 97.342.162 mulheres, ou seja, há 3.951.630 mulheres a mais do que homens no país. Outro dado importante é que em todos os níveis de ensino (inclusive na Educação de Jovens e Adultos) há maior presença das mulheres na escola. Porém, ao observarmos os estudantes concluintes nas turmas desse segmento, essa maioria se inverte: os homens formam-se mais. Ao tentar compreender a situação, observamos que as mulheres evadem em maior número da Educação de Jovens e Adultos pelos mais diversos motivos: os filhos mudaram o horário de trabalho e elas terão que ficar com os netos, alguém da família adoeceu e cabe a elas cuidar desse doente, ciúmes do marido ou companheiro, etc. Com isso foi possível percebermos como questões de gênero influenciam na entrada e permanência das mulheres nas salas de aula da EJA.

Pretende-se articular as categorias gênero, raça, trabalho e geração ao analfabetismo e entender como as mulheres da Educação de Jovens e Adultos constroem estratégias para cumprir seus papéis sociais anteriormente e durante o processo de alfabetização. Assim, ouvimos as narrativas de mulheres que estão

sendo alfabetizadas no memento da pesquisa ou foram alfabetizadas na idade adulta (recém-alfabetizadas), matriculadas nas turmas de 1ª a 4ª série da EJA.

Nessa pesquisa, consideramos negras as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco:

> Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002, p. 13 *apud* GOMES, 2005, p.40).

Para entender quais caminhos as mulheres educandas da EJA utilizam para viverem em uma sociedade marcada pela escrita mesmo não sabendo ler e escrever utilizamos o conceito de estratégia proposto por Bourdieu (2004; 2007). Para o sociólogo francês, as estratégias são tomadas de posição apreendidas e realizadas inconscientemente pelo agente que se encontra em disputa no campo social, são resultados de experiências vividas socialmente. Ao serem incorporadas pelos sujeitos, essas experiências criam o *habitus* (um sistema de disposições que produzem estratégias que se ajustariam às diversas situações em que os sujeitos estivessem envolvidos). Desse modo, os indivíduos agem pelo senso prático do jogo, não atuando mecanicamente e nem calculando racionalmente suas ações. Assim, a experiência já incorporada torna o sujeito capaz (ou não) de construir espontaneamente estratégias necessárias às necessidades de sobrevivência.

Sobre a Educação de Adultos no Brasil, Sérgio Haddad (1994) afirma que essa se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. Afirma ainda que esse segmento é consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

> É este marco condicionante – a miséria social – que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a Educação de Jovens e Adultos. É uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. Mesmo constatando que aqueles que conseguem ter acesso aos programas de

> Educação de Jovens e Adultos são os com "melhores condições" entre os mais pobres, isto não retira a validade intencional do seu direcionamento aos excluídos. (p. 68).

O principal objetivo desse trabalho é investigar as estratégias construídas por mulheres negras educandas da Educação de Jovens e Adultos para viver (trabalhar, criar filhos e netos, etc.) em uma sociedade estruturada pela escrita. Objetivamos também resgatar as trajetórias de vida e trabalho dessas mulheres, investigar as primeiras experiências escolares dessas educandas e assim identificar os fatores responsáveis pelo não acesso à escola ou pela interrupção do processo de escolarização. Além disso, queremos levantar os eventos de letramento de que essas mulheres participam em sua vida cotidiana (casa, trabalho, escolarização dos filhos).

Metodologia

Utilizou-se, enquanto procedimento metodológico, a abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklin (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Ainda de acordo com esses autores, na abordagem qualitativa "as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural"

(BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Segundo Le Ven (2008), a metodologia qualitativa não é uma designação técnica e sim qualitativa, pois envolve sujeitos que possuem nome, história, trajetórias de vida (LE VEN, 2008, p. 14).

Escolhemos como ferramenta metodológica o estudo de caso, na perspectiva de Robert Yin (2005). Yin afirma que o estudo de caso é aplicado com o objetivo de se compreender os diferentes fenômenos sociais, em que não há uma definição substancial sobre os limites entre o fenômeno e o contexto.

Foram realizadas entrevistas individuais narrativas, em dois momentos. Segundo Flick (2009), as narrativas produzidas pelos entrevistados, como forma de obtenção de dados, podem ser uma alternativa às entrevistas semi-estruturadas. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador abordar um mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente.

Resultados e discussões

Foi possível constatar com as entrevistas, conforme Galvão e Di Pierro (2007) já destacavam, a grande maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequenos, nasceram em famílias com muitos filhos e geralmente muito pobres. O trabalho na roça frequentemente era iniciado na infância. Assim,

> o trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância ou na adolescência. Nessas famílias, onde os adultos não

> estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 16)

Verificamos também o que as autoras apontam sobre a interrupção dos estudos dos sujeitos da EJA: algumas vezes, os sujeitos não alfabetizados foram à escola por períodos curtos e descontínuos, realizaram aprendizagens pouco significativas. Além de terem vivenciaram experiências de fracasso, castigo e humilhação. Dessa maneira, a interrupção dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola levaram essas pessoas à regressão a condição de analfabetos (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 16).

Percebemos ainda que nossas colaboradoras iniciaram no trabalho doméstico, seja remunerado ou não remunerado, ainda na infância. Esse foi o fator principal para interrupção ou não acesso à escola enquanto crianças.

Conclusões

Como já salientado anteriormente, a pesquisa encontra-se em andamento não é possível ainda apresentar os resultados e conclusões finais. Mas podemos citar algumas estratégias reveladas pelas colaboradoras: uso da memorização, pagamento de contas e recebimento de salários em casas lotéricas (o que evita a ida ao banco ou o uso do caixa eletrônico), identificação de produtos e sabores

pelas cores (comprar um suco de cada cor, por exemplo). Foi mencionada ainda a estratégia de fingir ter esquecido os óculos quando solicitada a leitura e/ou preenchimento de algum formulário.

Até o momento confirmou-se nossa hipótese de que as questões relativas a gênero, raça e pouca escolarização conjugadas produzem efeitos sociais na vida dessas mulheres. Espera-se com esse trabalho contribuir ampliando os conhecimentos acerca desse público, de modo que, o conhecimento de suas especificidades possa contribuir para a formação de educadores para a Educação de Adultos, revertendo-se em praticas pedagógicas mais adequadas as suas demandas.

Referências

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto.* São Paulo, Cortez: 2007.

GOMES, Nilma Nilo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos*

pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Anais do encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/INEP, 1994.

LE VEN, Michel Marie. *Afeto e Política – Metodologia qualitativa: história oral de vida e sociologia da cultura.* Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2° Concurso Negro e Educação, 2002.

YIN, Robert. *Estudo de caso.* 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Formação de professores em documentos dos anos de 1960

Fernanda Rodrigues Silva (UFOP)

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de um estudo maior que teve como foco principal conhecer processos formativos de professores atuantes com

públicos jovens e adultos pouco escolarizados, desenvolvidos por iniciativas dos anos de 1960. A literatura converge quanto ao fato de que a escolarização dos públicos jovens e adultos se constituiu, historicamente, tributária da educação infantil (MOACYR, 1939, p.608) e que, após parcos resultados da aprendizagem apurados com campanhas nacionais de alfabetização executadas pelo governo entre os anos de 1940 e 1950, o trabalho pedagógico com jovens e adultos apresentava mostras de esgotamento epistemológico.

A escolarização de jovens e adultos se descortinava como algo novo no cenário educativo e demandava práticas condizentes às características dos estudantes. Tal oferta ganhou status próprio, desligando-se da educação infantil, quando passou a ser preocupação de governos locais apoiados pela sociedade civil no início dos anos de 1960 como na Paraíba com a "Campanha de Educação Popular" (CEPLAR, 1962-64) e no Rio Grande do Norte com as "40 horas de Angicos" (1963-64) e a "Campanha De pé no chão também se aprende a ler" (1961-64).

As iniciativas de escolarização seguiram orientações do Sistema Paulo Freire e tiveram como diferencial da prática pedagógica e da formação do educador a centralidade do processo nos estudantes, sujeitos do conhecimento. Em se tratando de processo formativo, tal centralidade demandou estudos aprofundados sobre a prática pedagógica dos professores. Identificamos ao estudar nos documentos das três Campanhas o processo sistemático da escrita das memórias de aula (BEISIEGEL, 2006; CUNHA, 1997; 1989; FAVERO, 2006, 2001; FREIRE; SHOR, 1987;) como um dos instrumentos de reflexão da ação educativa.

As técnicas de documentar "o acontecido" recebem diversas denominações no âmbito escolar, como: diário de classe, diários de aula, memorial de aula, diários de turma, relatos diários, entre outras. No entanto, no Sistema Paulo Freire a evocação das memórias do trabalho, por serem vicárias (SARLO, 2007) levaram à sistematização das aulas (JARA, 2006) e à criação de fontes sobre a prática do professor.

O estudo sobre o processo de formação de professores dos anos de 60, com base na sistematização das memórias de aula, permite afirmar que o ato de rememorar e escrever sobre a prática pedagógica pode devolver ao presente compreensões e evidências acerca da singularidade do trabalho com jovens e adultos. Esse artigo apresenta brevemente o arquivo de Educação Popular do site Fórum EJA, as três campanhas de educação de adultos dos anos de 1960 e as práticas de formação sistematizadas por elas.

Arquivo virtual de Educação Popular: encontro com a história da educação popular

O arquivo virtual "Educação Popular dos anos de 1960" foi organizado em 2000 junto com a criação do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos – NEDEJA, da Universidade Federal Fluminense sob a coordenação do Prof. Osmar Fávero[115], com intuito de preservar o acervo documental sobre as campanhas de alfabetização e os movimentos de cultura e educação popular.

No acervo encontram-se projetos, programas e propostas de Educação de Jovens e Adultos,

> documentos instituidores de campanhas e movimentos, relatórios de experiências, depoimentos, entrevistas, livros, artigos, periódicos, teses, dissertações, monografias e, especialmente, material didático (cartilhas, livros de leitura, vídeos, fotos, slides, folhetos de cordel, entre outros). Muitos desses materiais são exemplares raros, originais ou únicos, recolhidos em arquivos particulares; vários documentos salvos do pouco apreço à preservação de nossa memória ou que sobreviveram à desestruturação dos movimentos populares ocorrida no país particularmente após o golpe militar de 1964. (Educação Popular. Apresentação)

[115] Professor da Universidade Federal Fluminense. Pertenceu ao Secretariado Nacional do Movimento de Educação de Base (1961-1966). É conhecido pelo cuidado em compilar, organizar e preservar a memória da educação e cultura popular.

A disponibilização desse catálogo organizado com referências sobre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos totaliza um acervo, um banco de dados ímpar disponível para estudos e pesquisa sobre a história da educação popular de 1947 a 1966. Isso porque, a área da educação acumula significativa compreensão sobre o processo educativo brasileiro a partir de diferentes análises e temáticas. Ao mesmo tempo, um leque de questões não foi ainda suficientemente abordado. Este pode ser o caso dos antecedentes da educação de jovens e adultos observados a partir dos tempos, dos indivíduos, dos saberes, dos materiais utilizados, das idéias e propostas e da formação do educador. Um pouco de atenção ao passado pode devolver ao presente compreensões e evidências acerca da singularidade da educação de jovens e adultos e as implicações desta na formação do educador.

A literatura converge quanto à complexidade do propósito de compilação dos dados: *"um primeiro problema diz respeito à localização das origens desse processo educativo* [educação de adultos] *na história das idéias e das instituições do país"* (Beisiegel, 2004, p.71). Por exemplo: se a busca tender para os livros de história da educação, encontramos as seguintes advertências: "*a história da educação de jovens e adultos não faz parte dos manuais de história da educação brasileira* e, de igual maneira*, a história da educação de adultos não consta dos livros de nossa história"* (Fávero, 2009, p.56). O foco poderia ser a educação popular. Ainda assim, somos informados de que a educação popular está "*ausente em absoluto de alguns livros e de artigos muito sérios e competentes sobre a educação e a história recente da educação no Brasil"* (Brandão, 2002, p.17). Por fim, uma busca pelos estudos e pesquisas dos cursos de Pós-graduação em História da Educação ou na educação de jovens e adultos poderia apresentar maiores resultados. Em recente estudo, Nogueira (2009, p.25-26) percebeu inexpressivo volume na produção e que, portanto, "*o tema não conseguiu, ainda, atrair aos pesquisadores da história da educação"*. O mesmo ocorreu com Diniz Pereira (2006, p.199) ao analisar estudos a propósito da formação do educador de jovens e adultos e constatar que o tema aparece pouco na literatura do país.

Essas afirmações, com efeito, ajudam a entender o lugar da história da educação de jovens e adultos nos estudos de história da educação. Ao mesmo

tempo, instigam a verificar na literatura como foram se cruzando, em diferentes momentos, as ideias, os discursos e pronunciamentos, os ordenamentos legais delineadores da EJA e da formação do educador, das práticas e concepções educacionais para esses segmentos da população. Nossa atenção são os registros das práticas docentes das três campanhas - CEPLAR, 40 Horas de Angicos e De Pé no Chão - das sete iniciativas do período que compõem o arquivo, conforme ilustração abaixo. A escolha se deve pelo fato de que tais iniciativas são os primeiros tempos do sistema Paulo Freire, além de que, De Pé no Chão começou aulas para crianças e adolescentes e depois se organiza para atender aos adultos. Nesse ponto é interessante notar que a Campanha vai se reestruturar ao se direcionar a públicos adultos. Daí as questões: Para ações com alunos adultos, qual formação? Partiremos dos recursos pedagógicos e da descrição das aulas (para o caso de Angicos) a fim de encontrar algumas respostas.

O Portal dos Fóruns EJA (www.forumeja.org.br) integra ações de Educação de Jovens e Adultos de todo o território nacional e, abrigar o arquivo nesse espaço significa dar enlevo e fomentar o debate aos interessados nessa área da história da educação.

Fonte: Portal Fórum EJA. Educação Popular.

Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)

A CEPLAR é considerada por Fávero como o “laboratório do Sistema Paulo Freire” (CEPLAR, Apresentação). Um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade da Paraíba com apoio do governo e da diocese

local, iniciaram em 1962 a Campanha. O trabalho da CEPLAR foi incorporado ao Plano Nacional de Alfabetização em 1963, quando já contava com um grupo de alfabetizadores de adultos e um núcleo estruturado de cultura popular.

40 Horas de Angicos

A experiência de Angicos (RN) é conhecida como os “primeiros tempos” dos trabalhos de Paulo Freire. Depois da CEPLAR, a alfabetização em 40h pelo Sistema Paulo Freire repercutiu pelo território nacional pelo curto espaço de tempo que se desenvolveu e pelo caráter político-ideológico dos conteúdos de ensino. O trabalho se encontra documentado e comentado na obra de Carlos Lyra (1996).

De Pé no Chão Também se Aprende a Ler

A Campanha De Pé no Chão, como ficou conhecida, difere das demais campanhas empreendidas pelo governo brasileiro. Começa com a educação infantil no início de março de 1961 e se desdobrou para a educação de adultos ao final do mesmo mês (Góes, 1991, p.72). Inovou em 1963 quando propôs De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão com cursos de corte e costura, alfaiataria, sapataria, encadernação, barbearia, entre outros.

Preparação de professores: ponto de partida

Uma nálise nos documentos das Campanhas permite mencionar que a situação politico-econômica brasileira da primeira metado do século passado forneceu insumos para os cursos de preparação dos professores alfabetizadores no início dos anos de 1960. Tanto que os fundamentos das três Campanhas são coincidentes quanto ao tema inicial: estudos sobre a “realidade brasileira” em seminários de discussão. Segundo Walquíria Félix da Silva, nas 40 horas de Angicos, os estudos almejavam que;

> os futuros coordenadores dos círculos de cultura, além de serem capazes de refletir sobre si mesmos e de conduzir os integrantes do grupo a assim procederem, também deveriam analisar os cenários que se descortinariam quando da projeção das situações provocadoras dos debates. (Silva, 2013, p.136).

Somos levados a afirmar que a politização do professor e depois dos alunos passa pelo conhecimento, entendimento, questionamento da realidade brasileira. Em De Pé no Chão o tema aparece no “Curso de Realidade Brasileira” e se justifica no livro Cultura Popular e Pé No Chão, da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Natal da seguinte forma;

> Para que o corpo docente possua um mínimo de condições para alfabetizar os adultos, promovendo a politização, realizam-se, nos cursos de emergência para formação de professores, cursos intensivos sobre problemas brasileiros e discussões sobre o conteúdo e aplicação da cartilha. O temário desses cursos consta dos seguintes assuntos: Processo espoliativo do imperialismo; Cultura brasileira e alimentação; Cultura popular; Análise e crítica da constituição brasileira; Realidade brasileira – reformas de base; Aspectos da economia brasileira; O professor primário em face da realidade brasileira – análise da cartilha. (Secretaria de Educacão, Cultura e Saúde, 1963, pp16-7).

A realidade brasileira acaba sendo o pano de fundo do programa de formação de professores e, partir do contexto tem sido a marca do pensamento de Paulo Freire. Nessas três iniciativas Freire esteve presente durante os ciclos de debate e era responsável pelo desenvolvimento da temática. É importante notar refletir sobre a premissa da relação do professor com o entorno. O professor, não raras vezes, vem de uma realidade cultural bastante distinta do seu aluno. Aproximá-lo do contexto brasileiro para, em seguida, apresentar o meio do aluno, acaba sendo preparação para o processo de “conscientização” da vida.

Na esteira da consicientização, seguem, a elaboração das aulas e dos recursos didáticos. Justifica-se, aqui, a insuficiência do texto da cartilha infantil aplicada ao adulto. As Campanhas primaram por elaborar seus resursos *pari passu* à formação do professor. O aquivo virtual de Educação Popular disponibiliza os

materiais didáticos: Força e Trabalho da CEPLAR; Livro de Leitura (De Pé no Chão) e os Diapositivos usados em Angicos.

Considerações não-finais

A história da educação brasileira aquilata-se em qualidade quando o Prof. Osmar Fávero disponibiliza o acervo da Educação Popular em ambiente virtual. O projeto visa jogar luz a um período da historigrafia da educação pouco estudado. O acervo digital reúne material de 1947 a 1964 composto por livros didáticos, documentos, vídeos, fotos, relatos de uma época de efervecência no campo da Educação Popular.

Neste trabalho elencamos três experiências capitaneadas por Paulo Freire e nos detivemos na formação do professor. Análise preliminar nas fontes nos permitem apontar o estudo da realidade brasileira como categoria central do processo de formação. Entendemos o estudo analítico-crítico do entorno como fundante do pensamento de Paulo Freire. A nosso ver, tal princípio se justifica, dentre outros pontos, pelo intuito em aproximar as realidades dos professores e a dos alunos. A partir daí, tem-se utilizado a frase “partir da realidade do aluno” com frequência na literature da área, mas é interessante entender de onde provém a máxima, senão corre-se o risco de esvaziá-la de seu sentido.

Os estudos no acervo digital de Educação Popular estão somente começando e já mostram grande potencial aos interessados na educação de jovens e adultos, na história e historiografia da educação ou pelos diferentes viéses que ele apresenta.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. Uma pedagogia da participação popular. Prefácio. In: FAVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas; SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. 2ª edição. Brasília,DF: Liber Livro. 2004.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos*: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed (2000-2005). In: Soares, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 187-201, 2006.

FAVERO, Osmar. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas; SP: Autores Associados, 2006.

_____. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Moderna, p. 55-92, 2009.

GOES, Moacir de. *De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias. Brasiliana eletrônica. V1, 1939. Disponível em http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-as-provincias-vol-1/busca

NOGUEIRA, Vera Lúcia. A escola primária noturna na política educacional mineira 1891-1924, 2009. 454fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SILVA, Walquíria, Félix da. “Cara Valquíria, como teria sido? Quem poderá dizer?” – Angicos 40 horas, 1962/1963. In: Guerra, Marcos; Cunha, Célio da (org.). *Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois*. Em Aberto, Brasília, v. 26, n. 90, p. 131-142, jul./dez. 2013.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DO CAMPO

Freitas, Angelita Aparecida Azevedo[116]; Nunes, Célia Maria Fernandes[117];

Carvalho, Cilésia Maria de Oliveira[118]

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos tem sido discutida sob diferentes enfoques, compondo a pauta de muitas discussões no campo da política educacional. No entanto, ainda encontramos vários desafios quanto ao trabalho educativo junto a essa modalidade de ensino seja no que se refere à formação do professor, ao atendimento pedagógico desse aluno, à garantia de sua permanência na escola, à sua origem e identidade entre outros. Neste sentido, conhecer e analisar o repertório representacional dos alunos que frequentam estas classes se faz relevante. O presente trabalho visa discutir as representações sociais de um grupo de alunos da Terceira Idade, do meio rural, de um programa da Alfabetização de

[116] Professora, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Formação e Profissão docente- FOPROFI/UFOP. Pesquisadora do Observatório da Região dos Inconfidentes/UFOP. posmra@yahoo.com.br

[117] Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Professora do Mestrado em Educação e do Mestrado em Educação Matemática da mesma instituição. Doutora em Educação pela PUC-RJ. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Formação e Profissão docente- FOPROFI/UFOP. Pesquisadora do Observatório da Região dos Inconfidentes/UFOP. cmfnunes1@gmail.com

[118] Supervisora Pedagógica e Parceira da Escola Família Agrícola "Paulo Freire". cilesiacarvalho@yahoo.com.br

Adultos, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Diogo de Vasconcelos, Minas Gerais, no ano de 2012. Procurou-se compreender o que motiva os alunos, nesta faixa etária, a retornarem à escola e o que estes esperam desta instituição. Ou seja, quais são as representações de escola que estes alunos possuem, quais as dimensões simbólicas que esses sujeitos carregam? Como fundamentação teórica para tal discussão, apoiamo-nos na teoria das Representações Sociais, destacando Moscovici. Paulo Freire é revisitado no sentido de trazer luz à pesquisa diante da necessidade de se construir uma experiência educativa que priorize os direitos humanos e a democracia. Também nos fundamentamos em Molina e Jesus (2004), a fim de dialogarmos sobre a Educação do Campo, contexto de origem dos estudantes participantes da pesquisa. Para o levantamento de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Posteriormente os dados foram categorizados e analisados quanto ao conteúdo. Destacamos a importância deste instrumento que possibilitou trazer à tona a percepção dos sujeitos, ancorada principalmente na reflexão pessoal, permitindo uma reflexão sobre a formação de professores e política educacional, de maneira mais geral.

Palavras - chave: Educação de Jovens e Adultos; Representações Sociais; Educação do Campo; Alunos idosos; políticas educacionais.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DO CAMPO

Introdução

Os estudos voltados para a Educação de Jovens e Adultos se ampliaram nos últimos anos e tem estado na pauta de muitas discussões no campo da política educacional. No entanto, ainda encontramos vários desafios quanto ao trabalho educativo junto a essa modalidade de ensino, seja no que se refere à formação do professor, ao atendimento pedagógico desse aluno, à sua origem e identidade, à garantia de sua permanência na escola, entre outros.

No processo histórico de institucionalização da EJA, tem-se percebido que esta modalidade de ensino vem abarcando uma heterogeneidade de indivíduos em vários aspectos, dentre eles, na faixa etária, bem como de origens e identidade. Essa diversidade e a procura cada vez maior de idosos pela educação escolar é algo que nos instiga à investigação.

No que se refere à EJA na Educação do campo, podemos considerar que a mesma avançou em relação ao acesso, mas necessita do reconhecimento das singularidades, potencialidades e especificidades, como balizadores para políticas públicas. Como bem salienta Molina e Jesus (2004)

> Como política pública, o que pode significar esse reconhecimento? (...) Não é necessário trazer demasiados dados para reconhecer que a Educação do Campo apresenta um quadro extremamente crítico. Sua histórica precarização vem ficando mais evidente diante de dados tão proclamados sobre a quase universalização do Ensino Fundamental no país e com os avanços do ensino médio e da educação infantil e de jovens e adultos

nas cidades. (p. 91-92)

Essas estudiosas destacam ainda que o campo anseia por políticas que fortaleçam sua luta por uma educação significativa, coerente, que consiga interagir os conhecimentos apresentados pelos sujeitos envolvidos com os conhecimentos científicos, escolares, exigidos pela sociedade (MOLINA e JESUS, 2004).

Partindo desta realidade, o presente trabalho visa apresentar e discutir as representações sociais de um grupo de alunos da Terceira Idade, de um programa da Alfabetização de Adultos da zona rural, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Diogo de Vasconcelos, MG. Procurou-se compreender o que motiva os alunos, nesta faixa etária, a retornarem à escola e o que estes esperam desta instituição. Ou seja, quais são as representações de escola que estes alunos possuem, quais as dimensões simbólicas que esses sujeitos carregam?

Conhecer e analisar o repertório representacional dos alunos que frequentam estas classes se faz relevante para se repensar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos do campo e, consequentemente, as políticas educacionais, dentre elas a de formação de professores.

Metodologia

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2003), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) direcionou a discussão

acerca das representações sociais - considerada como um fenômeno - no âmbito da psicologia social, demonstrando o entrecruzamento das ciências sociais e da psicologia na compreensão de como os conhecimentos se formam, se constroem.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que foi aplicada a quatro alunos idosos da EJA, na cidade de Diogo de Vasconcelos, no ano de 2012. De acordo com Severino (2007) a entrevista tem um caráter de interação entre o entrevistador e o entrevistado, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões, pois permite correções e maiores esclarecimentos das informações que se quer saber.

Resultados e discussão

Percebemos nas falas dos sujeitos dessa pesquisa um desejo latente em estar na escola, em fazer parte de um mundo que até então não lhes era acessível e possível. A representação de escola destes(as) alunos(as) é como o lugar de se aprender a ler e escrever. A escrita e leitura aparecem, além de desejo, como aspectos importantes para a inclusão social, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

ABREU (1995), assim como outros autores, afirma a função social da leitura e seu aspecto inclusivo, nos ajudando a compreender a necessidade da leitura e da escrita para este grupo pesquisado.

> A leitura tem sido, historicamente, um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à

> elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais (p.48).

Ficou claro também, nas falas dos(as) entrevistados(as), que a escola é compreendida como um espaço de auto afirmação, de realização pessoal. Embora não tenham tido oportunidade de estarem em uma escola enquanto crianças, mesmo tendo uma vida adulta difícil e que também os manteve longe da escola, esses(as) idosos(as), já aposentados(as), não desistem da realização de um sonho. Isso nos faz lembrar de Paulo Freire (1997), quando afirma que "Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria." (p.160)

A terceira questão norteadora da entrevista foi relacionada à satisfação dos(as) alunos(as) com relação à escola que encontraram. Pôde-se perceber através das colocações, que as expectativas dos(as) alunos(as) têm sido atendidas; a avaliação de todos(as) foi positiva. Não se reclamou, não se apresentou objeções nem sugestão de melhoria. Antes, foi demonstrado um agradecimento ao que está sendo oferecido a eles(as) hoje. Pareceu-nos que eles(as) não se consideram sujeitos de direito.

Diante do exposto nos depoimentos dos(as) entrevistados(as), em todas as questões apresentadas, salvo particularidades, estes(as) manifestam uma representação similar de escola. Madeira (1998) confirma essa tendência, ao afirmar que

> “a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto”. (p.239)

Diante da realidade múltipla e cada vez mais heterogênea que envolve a EJA, precisamos pensar na formação do educador dessa modalidade educativa, considerando também as representações que este sujeito professor carrega (representação de aluno da EJA e, de aluno do meio rural, representação do que é ser professor nessa modalidade de ensino, dentre outras). Certamente, saber lidar com essas representações que traz, ajudará o educador de Jovens e Adultos a vencer alguns dos desafios que a profissão lhe impõe.

Sabemos que os desafios são muitos e variados, seja quanto à sua formação inicial e continuada, ao atendimento pedagógico desse(a) aluno(a) que traz, muitas vezes, as marcas da exclusão, seja quanto à garantia da permanência deste aluno na escola, dentre outros. É o que destacam SOARES e SIMÕES (2004), ao afirmarem a necessidade de

> constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formais e não formais –, para atuar junto a um público específico contribui para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que, foram precocemente excluídas das ações de escolarização.(p.36)

Reafirmamos que a educação está vinculada à realidade dos sujeitos, no que se diz respeito à identidade, princípios, crenças, valores, costumes e, portanto, a formação docente deve ser inserida e integrada à prática, tornando as vivências, experiências, saberes e quereres dos sujeitos alunos, instrumentos pedagógicos de desenvolvimento integral numa educação significativa para essas pessoas. Todos

esses aspectos precisam ser considerados também quando esses alunos da EJA são provenientes da zona rural, o que implica a necessidade de um professor que considere, em sua prática as especificidades dos educandos. Como afirma Caldart (2004):

> A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. (...) Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo. (IN.: MOLINA e JESUS, 2004, p.35)

Conclusão

Enfim, percebemos que os desafios da Educação de Jovens e Adultos, com toda a sua trajetória de lutas e embates se associem aos desafios da Educação do Campo.

Precisamos trazer para o debate, em um lugar mais central e de destaque, todas as questões que envolvem as especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, nas suas diferentes faixas etárias, os alunos dessa modalidade que são também do meio rural, a formação de professor que consiga abarcar essa diversidade, enfim, uma discussão ampliada que nos possibilite avançar em termos de uma política educacional pública para a EJA e Educação do Campo.

Referências

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura no Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p.160

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª. ed. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 239-250.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOLINA, Castagna Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos. (organizadoras). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo. Vol. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo". 2004

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Leôncio e SIMÕES, Fernanda Maurício. *A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos.* Revista educação e realidade, n. 29(2), p. 25-39, jul/dez 2004

TRABALHO DOMÉSTICO, EJA E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

Ludimila Corrêa Bastos; Carmem Lúcia Eiterer[119]

Resumo

Esta pesquisa de doutorado, financiada pelo CNPq, tem como foco analisar as representações de gênero construídas e vivenciadas, por trabalhadores domésticos. Objetivamos compreender como se dá a interpretação da condição feminina e de atribuições sociais, muitas vezes, destinadas à mulheres e encaradas como algo natural, nos discursos de trabalhadores domésticos. A pesquisa surge quando constatamos que a infrequência às aulas, na EJA, por parte das mulheres é bem superior a dos homens e, investigando, descobrimos que a causa deste fenômeno consistia no fato de trabalharem como empregadas domésticas e muitas residirem na casa de suas patroas. Quaisquer eventualidades na rotina das casas aonde trabalham, faz com que elas sejam requisitadas além do horário normal de trabalho e impedidas de ir até a escola. Buscamos compreender, através de entrevistas semiestruturadas e acompanhando parte da rotina destes trabalhadores, como se dá a relação entre ser trabalhador doméstico e estudante da EJA. Pode-se concluir que há certa naturalização do papel social da mulher dentro da sociedade por parte dos sujeitos. Concluiu-se ainda que o contexto familiar em que viviam os colaboradores do estudo, em suas infâncias, e o fato de ingressarem no mercado detrabalho muito jovens, os afastaram da escola e fez com que houvessem poucas opções no mercado de trabalho. Percebemos que não é possível tratar suas histórias de vida

[119] Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação; Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). E-mails: ludimilacorrea@yahoo.com.br; eiterer@oi.com.br;

(trabalhadores domésticos, pobres, na maioria dos casos negros ou pardos, com pouca escolaridade), em um plano individual, mas entendê-las como uma identidade coletiva, contextualizada dentro de uma situação histórica.

Palavras-chave: EJA; gênero; trabalho doméstico;

Introdução

Entendemos para o desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado, financiada pelo CNPq, que não existe um modelo único de homem ou de mulher, mesmo quando os sujeitos desta pesquisa têm como ponto em comum o fato de atuarem como trabalhadores domésticos e se encontrarem como estudantes da Educação de Jovens e Adultos, como já mostrou Fougeyrollas-Schwebel (2009). Há peculiaridades e singularidades que os distingue.

Posto isso, atuando na EJA, foi constatado que a infrequência às aulas por parte das mulheres era bem superior à dos homens. Investigando, verificamos que a causa deste fenômeno era o fato das alunas trabalharem como empregadas domésticas e muitas, morarem na casa de suas patroas. Quaisquer eventualidades na rotina das casas aonde trabalham, como um jantar, uma visita inesperada, faz com que elas sejam requisitadas além do horário normal de trabalho e impedidas de ir até a escola. Sendo assim, compreender como se dá a relação entre ser mulher, ser empregada doméstica e ser aluna da Educação de Jovens e Adultos despertou interesse de pesquisa.

Não podemos deixar de mencionar Hirata (2010), quando a mesma afirma que o cuidado, ou *care*, do latim, é o tipo de relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa, evidenciando que tudo que fazemos em prol dobem do outro é uma forma de cuidado. Deste modo, Hirata evidencia que o serviço desempenhado por empregadas domésticas é uma forma de cuidado, pois cuida da alimentação, da limpeza da casa e da saúde do outro, preservando o bem estar.

Como já afirmava Rosemberg, Pinto e Negrão (1982), é fato relevante que houve um aumento do grau da escolarização da mulher no Brasil nas últimas décadas. Entretanto, para as autoras, pouco ou quase nada se sabia sobre os efeitos dessa escolarização e que utilização as mulheres têm feito dessa passagem em suas vidas, agora mais numerosa e mais longa, pelo sistema educacional. Por isso, acreditavam que através de novas pesquisas, dever-se-ia buscar de que forma a educação escolar tem alterado a sua qualidade de vida e sua inserção dentro da sociedade.

Com base na leitura do estudo de Sabóia (2000), para a elaboração deste trabalho, entendemos por empregadas domésticas, como é o caso de nossas colaboradoras e nosso colaborador, aquelas pessoas que exercem funções como arrumar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, lavar roupa ou louça, passar roupa, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas; orientar ou dirigir empregados domésticos na execução das tarefas; cuidar de filhos ou outro morador do local de trabalho, residindo ou não neste local, mediante remuneração.

De acordo com Lautirer (2009), o trabalho de domésticas, particularmente invisível e que emprega, em quase todo o Terceiro Mundo, mais mulheres do que o trabalho industrial, começa muito timidamente a ser estudado e esta pesquisa teve como um de seus objetivos contribuir para este amplo campo de estudos.

Nesse caminho, Campoy (2012), mostra que o trabalho doméstico trata-se de uma temática que envolve questões importantes inerentes à sociedade contemporânea, como a localização da mulher no mercado de trabalho, a bipolaridade do trabalho feminino, bem como a divisão do trabalho entre os sexos, classes sociais, nações e etnias. Não obstante, trata-se também de uma questão pouco discutida e mesmo marginalizada, tanto no ambiente político brasileiro quanto internacional, o que auxilia na manutenção da invisibilidade social desta atividade profissional, que por sua vez levaria à violação dos direitos mais elementares de suas integrantes. Com isso, buscamos, também, demonstrar a importância da temática de estudos envolvendo mulheres, empregadas domésticas e alunas da

Educação de Jovens e Adultos, tarefa esta, que, como já afirmou Campoy (2012), estaria em consonância com o intuito científico de se trazer à tona uma discussão atual, porém quase sempre omitida.

O trabalho doméstico remunerado trata-se de uma atividade massivamente feminina, porque cerca de 92,4% dos trabalhadores domésticos são mulheres, como mostra Brites (2008). Sendo assim, as constatações acima serviram como ponto de partida para a elaboração desta pesquisa que busca analisar as representações de gênero construídas e vivenciadas, por trabalhadores domésticos e, principalmente por mulheres, que exercem a profissão de empregadas domésticas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Além de analisar as representações de gênero construídas e vivenciadas, por trabalhadores domésticos, objetivamos compreender como se dá a interpretação da condição feminina e de atribuições sociais muitas vezes destinadas à mulheres e encaradas como algo natural, nos discursos de trabalhadores domésticos que em alguns casos são mãe, pai, filha, filho, esposa, dona de casa, trabalhador/trabalhadora doméstico(a).

Metodologia

Trabalhamos para desenvolvimento desse estudo com 2 diaristas, três empregadas domésticas mensalistas que residem no emprego, três que possuem residência separada e um homem que também atua como trabalhador doméstico e reside em seu local de trabalho. A participação dele nos permitiu realizar um diálogo e comparações entre as situações profissionais e trabalhistas enfrentadas por ambos os gêneros.

Selecionamos sujeitos com idades variadas, entre 20 e 65 anos, possibilitando, assim, uma análise mais ampla e fundamentada, levando em conta

que os fenômenos sociais vivenciados, como mudanças nas leis trabalhistas e na LDB, variaram muito ao longo das décadas.

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas constituíram-se, principalmente, de relatos de vivências e experiências, com o objetivo de apreender características de suas rotinas de vidas, seus percursos escolares, profissionais e familiares, expectativas e dificuldades frente à escolarização e o mercado de trabalho.

Posto isso, vale evidenciar o que Bourdieu (1997) assinalou, mostrando que para realizar uma entrevista bem sucedida, é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado e tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança do entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Desse modo, as entrevistas foram realizadas em locais e horários de acordo com a disponibilidade e necessidade delas. Algumas entrevistas foram realizadas no local de trabalho, outras na residência e outras ainda, no próprio prédio da escola, devido à falta de outro espaço reservado, tranquilo e que interferisse o mínimo possível no desenrolar das entrevistas.

As primeiras entrevistas com as egressas tiveram, como tema principal, o contexto familiar, cultural e econômico em que estão inseridas. Nosso objetivo era aproximarmo-nos da realidade em que viviam e entender um pouco mais sobre os desafios enfrentados no dia a dia.Para isso, coletamos dados referentes às suas origens familiares, recordando um pouco das vivências em suas infâncias. Buscamos conhecer, principalmente, suas relações com a escola, tanto no passado, quando interromperam seus estudos, ou, simplesmente, foram impedidas ou impedido de frequentar à escola, quanto no presente, no que diz respeito ao que a retomada/início dos estudos na EJA e quais os anseios e desafios oriundos dessa decisão.

Posteriormente, as entrevistas tiveram como foco a situação profissional: como e quando se tornaram trabalhadores domésticos, funções exercidas, direitos trabalhistas aos quais tem acesso, desejos para o futuro profissional, relação com as patroas/os patrões.

Resultados e discussão

A pesquisa apresentada trata-se de uma tese de doutorado ainda em andamento. Entretanto, alguns resultados já foram obtidos até o momento.

Santana (2003) aponta que falar do trabalho doméstico remunerado desde a perspectiva da mulher e das relações de gênero é uma forma de resgatar a história do trabalho doméstico, colocando sua principal protagonista em lugar de destaque, já que nada mais interessante do que as próprias trabalhadoras sejam protagonistas dessa história, permitindo, através delas, especificar suas realidades e o contexto em que estão inseridas.

Segundo Gebara (2014), fazer-se menina/mulher nas concepções das mães e pais das mulheres adultas está bastante ancorada em uma visão atrelada a “uma essência”feminina, de que tudo já vem “dado” e é “natural”. Tais concepções seriam traduzidas em conselhos, discursos e ações para que a menina seja meiga, educada, sensível.

No caso dessa pesquisa, vemos que os discursos familiares na infância destas mulheres apontavam o trabalho doméstico não remunerado como algo natural às filhas mulheres. E é esta naturalização que leva, muitas vezes, essas meninas a crescerem acreditando que a única profissão para a qual estão preparadas e está ao seu alcançe é o trabalho doméstico remunerado, como veremos nas falas de nossas entrevistadas.

Nesse caminho, Louro (2004), mostrou que o conceito de gênero, entendido como uma construção social e articulado à classe, etnia, religião, idade determinou algumas posições que as mulheres ocuparam e ocupam na sociedade. A autora mostrou que discursos carregados de sentido sobre relações de gênero explicaram como mulheres e homens constituíram suas subjetividades e é também no interior e em referência a tais discursos que elas constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Dessa forma, com base em Louro (2004), as justificativas para as

desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história e nas condições de acesso aos recursos da sociedade (no caso desta pesquisa, o acesso à escola). Analisando a visão de mundo destas mulheres, percebeu-se elementos que evidenciaram uma naturalização do papel social da mulher dentro da sociedade. Daí tratavam os desafios já enfrentados, as privações, as tarefas e as responsabilidades que lhes foram atribuídas ao longo de suas vidas com naturalidade, pois havia uma certa interpretação por parte delas sobre o papel social da mulher que as levava à aceitação. Pareciam não tomar consciência da condição sócio e historicamente imposta à mulher. Isso fez com que a maior parte tratasse suas histórias de vida em um plano individual, não as contextualizando dentro da situação da mulher ao longo dos tempos.

Desta forma, recorremos à Quirino (2012), quando a autora aponta que o trabalho doméstico, seja remunerado ou não, assim como a maternidade, tem sido culturalmente percebido como atividade das mulheres, associado a atributos de cuidado, abnegação e reprodução, que compõem estereótipos de um determinado modelo de feminilidade vigente no país. Sendo, portanto, uma atividade de responsabilidade “natural” das mulheres, restrita à esfera do doméstico, esse trabalho não tem o seu valor econômico nem social reconhecido, o que o torna desprestigiado e desvalorizado. Posto isso, para se falar na relação entre gênero, Educação de Jovens e Adultos e a naturalização de uma certa compreensão do papel social da mulher, citamos Silva (2009) quando aponta que a noção de gênero resulta da ligação entre conhecimento, ideologia e poder. A autora afirma que a escola não pode furtar-se a esse debate, especialmente na EJA, onde tal questão pode ser definidora da permanência ou não da mulher nos estudos.

Assim como Gebara (2014), constatamos que as memórias de infância e os aprendizados adquiridos nas relações dos sujeitos da pesquisa com as suas famílias aparecem permeados de dúvidas, medos, constrangimentos e vergonha. Ainda fizeram parte da infância dos colaboradores de ambas as pesquisas, assertivas das diferenças dos gêneros, as desigualdades de oportunidades, os lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens, que contribuiram, em nosso caso, para

os lugares profissionais, familiares e sociais ocupados atualmente por estas mulheres.

Percebeu-se que as mulheres participantes dessa pesquisa inciaram no trabalho doméstico, seja remunerado ou não remunerado, ainda muito jovens, alguns casos à partir dos oito ou nove anos de idade, em cidades do interior do país. Sobre isso, Resende (2008), já afirmava que 20% das mulheres que trabalham no Brasil são empregadas domésticas e iniciaram-se nesta profissão muito cedo e grande parte, nasceu no campo e migrou para os centros urbanos. Aponta que quem exerce essa profissão pertence aos grupos sociais mais desfavorecidos e mostra que a baixa escolaridade também é fator de destaque, o que demonstra que o serviço doméstico remunerado tem um papel importante na absorção, principalmente, das mulheres de menor escolaridade no mercado de trabalho.

Além disso, a maioria dos sujeitos, independente do sexo, acredita que a profissão que exercem era a única compatível com o grau de escolaridade que possuíam e buscaram esta profissão como uma oportunidade de mudar para um grande centro urbano e deixar a casa dos parentes.

Afirmaram, apenas nos caso das mulheres, já ter interrompido os estudos, na EJA, em diversas ocasiões, devido à vários acontecimentos: nascimento de um neto, doença de algum parente, falta de apoio dos maridos e/ou dos patrões. Tanto as mulheres, quanto o homem entrevistado, afimaram possuir dificuldade em conciliar os horários do trabalho com os horários da escola, principalmente quem residem na casa dos patrões.

Conclusões

Como mencionado anteriormente, a pesquisa ainda está em andamento. Mas desde já, pode-se concluir que há certa naturalização do papel social da mulher dentro da sociedade por parte dos sujeitos. No caso das mulheres, naturalizam os desafios enfrentados em suas vidas, sob sas perspectivas pessoais, e não percebem que são desafios comuns postos a elas, enquanto mulheres, na maioria dos casos, pobres, negras ou pardas.

Concluiu-se que o contexto familiar em que viviam os colaboradores do estudo, em suas infâncias e o fato de ingressarem no mercado detrabalho muito jovens, os afastaram da escola e fez com que houvessem poucas opções no mercado de trabalho.

Percebemos que não é possível tratar suas histórias de vida (trabalhadores domésticos, pobres, na maioria dos casos negros ou pardos, com pouca escolaridade), em um plano individual, mas sim entendê-las como uma identidade coletiva, as contextualizando dentro de uma situação histórica.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693-732.

BRITES, Jurema. Trabalho doméstico: políticas da vida privada. In.: ÁVILA, Maria Betania; PRADO, Milena; SOUZA, Tereza; SOARES, VERA; FERREIRA, Verônica (org.). *Reflexões feministas*: sobre informalidade e trabalho doméstico. Recife: SOS

CAMPOY, Beatriz Rigoleto. *O trabalho doméstico remunerado no Brasil:* desigualdade, direitos e saúde. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2012. (Dissertação de Mestrado). 127 p.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena et al. (Org*.). Dicionário crítico do feminismo.*São Paulo: Unesp, 2009. p.256-261.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. *Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre, mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas.* Belo Horizonte: Programa de Pós- Graduação em Educação da FAE/UFMG, 2014. 371 p.(Tese de doutorado).

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres.* São Paulo: SOF, 2010. p.42- 56.

LAUTIER, Bruno. Desenvolvimento. In: HIRATA, Helena et al. (Org.*). Dicionário crítico do feminismo.*São Paulo: Unesp, 2009. p.53-58.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 7ª edição. Petropolis: Vozes, 2004. v. 01. 179 p.

QUIRINO, Raquel. Trabalho da mulher no Brasil nos últimos 40 anos. In.:*Revista Tecnologia e Sociedade*. Curitiba: 2ª Edição, 2012. 13 p.ISSN (versão online): 1984-3526.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito. UFMG. Belo Horizonte: 2008. Dissertação de Mestrado. 241p.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P; NEGRÂO, Esmeralda V. A Educação da Mulher no Brasil. São Paulo: Global, 1982. 112 p.

SABOIA, Ana Lucia. *As meninas empregadas domésticas*: uma caracterização socioeconômica. Estudo realizado para o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), Rio de Janeiro: Organização Internacional do Trabalho, 2000. 25p.

SILVA, Roséli Bueno da.*Roda de Conversa:* Trabalhando temas emergentes na EJA. Monografia de conclusão de curso, Faculdade de Educação da UFRGS, 2009. 59p.

Márcio Boaventura Jr.[120]; Marcelo Ricardo Pereira[121]

Resumo

Tema de relevante interesse para as pesquisas de psicanálise e educação, a adolescência vem gozando de um status cada vez mais singular e impactante nas teorias produzidas contemporaneamente. Mas, afinal de contas, quem é esse sujeito adolescente? O que ele diz e quais discursos produzem sobre si diante do lugar que ocupa, especialmente no que se refere ao âmbito escolar? Ante as falas coletadas em conversações com adolescentes em escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte, podemos supor a configuração de uma cumplicidade - quase maternal - entre professor-aluno que pode estar contribuindo para fixar a adolescência em um mecanismo de recusa à diferença sexual.

Palavras chave: Adolescência; Escola; Recusa da diferença sexual; Conversação.

Introdução

"Que tempos são estes?" – interrogariam nossos antepassados chamando atenção para a apatia indiferenciada, a violência fria, o rechaço das tradições e a melancolia pós-revolucionária pouco recoberta pela artificial euforia do mundo virtual. A sociedade ocidental de hoje parece mesmo ser caracterizada pela suspensão do desejo e, consequentemente, pelo direito e transbordamento do gozo que visa tão-somente à satisfação individual tão imediata quanto vazia. Muitas das antigas ilusões foram soterradas e, sem elas, acabamos desembocando num mundo da ordem de tudo ser politicamente correto, cuja ilusão suprema parece ser a ausência de ilusões e de utopias. No lugar delas, emerge o que Pereira e Gurski (2014) denominam "pseudoconsenso individualista e apolítico, em que todas as coisas são emparelhadas, sem profundidade e sem adensamento".

É nesse palco que nossos jovens constituem suas subjetividades. Trata-se,

[120] Centro de Apoio à Educação a Distância / Universidade Federal de Minas Gerais - marcioboaventura@gmail.com
[121] Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais - marcelorip@hotmail.com

como ainda lembra Pereira e Gurski (2014), de um cenário polifônico, contraditório e instável em que, por meio de agrupamentos juvenis, de ídolos, de modismos e de apagamentos das diferenças geracionais, o adolescente exercita as relações, cria código de comunicação e de atitudes. Porém, ao igualar-se a seus pares para diferenciar-se dos demais, todo jovem confronta-se com imagens ilusórias que podem favorecer comportamentos de risco e acirramento das divergências sociais. Na medida em que os espaços públicos tornam-se arriscados e ameaçadores, é comum vermos jovens refugiarem-se e submeterem-se à tirania (horizontal) de seus grupos, aos sítios exclusivos de consumo, à virtualidade artificial de suas redes sociais e aos domínios protegidos de suas instituições escolares – sem necessariamente sucumbir-se às suas normas e ortopedias, mas sim à sua previsibilidade protetiva.

Entre os infindáveis programas de inclusão escolar de jovens que se encontram em defasagem idade-ano, decidimos perguntar como se dá a constituição da subjetividade adolescente em sujeitos que se acham em um desses programas, que a nosso ver, em princípio, não conspiraria para que tal constituição ocorresse. Esta obra aborda, em especial, adolescentes pobres matriculados em um programa governamental de aceleração de estudos que demonstra conter níveis de socialização dentro do esperado, espaço escolar relativamente adequado, professores razoavelmente instrumentalizados e acesso apropriado a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos nivelados para esse fim. Ainda assim, os jovens com quem estivemos parecem não esconder uma espécie de resistência em se fazer parte das exigências pedagógicas do programa, apesar das condições aparentemente favoráveis de reversão de suas defasagens. Nota-se uma tendência premente a transgredir tanto as exigências de conduta quanto as normas pedagógicas.

Para tanto, analisamos essa problemática com base nos dados investigados e extraídos de uma turma do Programa de Aceleração de Estudos *Floração* da prefeitura de Belo Horizonte-MG (gestão 2009-2016). Tal programa governamental visa a reinserir os jovens no fluxo regular de ensino, já que os mesmos, em grande maioria, são avaliados como estando na condição de defasagem de conteúdo ou de

analfabetismo funcional. Importa saber que entre 2009 e 2014, o governo da cidade instituiu o *Floração*, oferecendo aos adolescentes de 15 a 19 anos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos ambiente virtual, material pedagógico próprio, dinâmica de socialização, entre outros instrumentos, que permitissem aos estudantes criar oportunidades de conclusão do Ensino Fundamental em um período de tempo menor do que o regular, além de encaminhá-los para a formação profissional e técnica, gratuitamente.

A turma em referência, como as demais do programa, é conduzida por uma professora cuja função docente demonstra ser esvaziada, uma vez sendo aplicada a metodologia do Telecurso. Entretanto o programa conta com um expressivo destaque midiático e com um coordenador designado apenas para acompanhar o desenvolvimento das turmas da escola em que se encontra.

Suspeitamos de que isso possa gerar uma maior pressão profissional, e para pior. A professora tem que lidar diretamente com expectativas políticas, com o *status* de atuar no programa de reconhecimento local e de ter sido treinada por uma das maiores fundações privadas (e controversas) do Brasil. Analisaremos até que ponto sua cumplicidade, e não propriamente a sua intervenção de caráter interditivo, pode estar contribuindo para a perenização do estado quase inalterado da defasagem pedagógica dos adolescentes que recebe às custas de uma suposta permissividade acolhedora que os aninhariam, a todos, a fim de manter seus interesses nas aulas. Tudo isso em nome de um programa governamental que, acreditamos, precisa simular seus êxitos.

Mas, afinal de contas, quem é esse sujeito adolescente inserido nesse programa de aceleração de estudos? O que ele diz e quais discursos produzem sobre si diante do lugar que ocupa, especialmente no que se refere ao âmbito escolar? Ante as falas coletadas em conversações, podemos supor a configuração de uma cumplicidade - quase maternal - entre professor-aluno que pode estar contribuindo para fixar a adolescência em um mecanismo de recusa à diferença sexual.

Metodologia

Para a escuta dos adolescentes, lançamos mãos do que se denomina pesquisa-intervenção, que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa assumindo uma intervenção de caráter socioclínico e sociopolítico. O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais e amplia as bases teórico-metodológicas da pesquisa participativa e da pesquisa-ação. Trata-se de uma proposta de atuação transformadora da realidade subjetiva, já que propõe uma intervenção de ordem microfísica na experiência do sujeito no âmbito social. Por se tratar de um estudo que tinha como foco a subjetividade do adolescente, fez-se necessário uma proposta que favorecesse a descrição e o entendimento dos múltiplos significantes, explícitos ou não, que se manifestam no ato cotidiano e concreto daquele sujeito e, ao mesmo tempo, que possibilitasse nossa intervenção sobre esses mesmos significantes. Optamos então por escutar os adolescentes empregando o enfoque metodológico da Conversação.

A Conversação foi criada e defendida pelo psicanalista Jacques-Alan Miller (2005) como uma “associação livre coletivizada” e propõe uma conversa livre acerca de um tópico de comum interesse, objetivando a emersão de novos significantes em torno da temática que está sendo abordada.

Acreditávamos que a conversação nos permitiria recolher dados acerca dos discursos produzidos pelos jovens sobre a adolescência. A aposta era que essa metodologia promovesse um lugar na qual pudesse surgir um saber sobre si transmitido pelo próprio adolescente. Uma vez que, conforme Santiago (2009) aponta, na Conversação, mediante a circulação da palavra “destrava-se as identificações. Destacam-se significantes [termos], caracterizando, para o sujeito, a forma como ele próprio se encontra representado pelos outros.”

Para Pereira (2010), uma postura pautada numa atitude clínica seria aquela na qual é preciso olhar além das teorias consolidadas e dos discursos hegemônicos, sendo necessário levar em consideração as estruturas discursivas, os atos da fala que revelam verdades superpostas, as intenções estranhas, as forças sociais, as

imprevisibilidades, ou seja, as subjetividades construídas como efeito de tais discursos. Segundo o autor, a orientação ou atitude clínica é um dispositivo aplicado ao campo social baseado no princípio freudiano “recordar, repetir, elaborar”, de seu referente artigo de 1914.

Com fulcro nesses argumentos, buscamos, então, privilegiar a fala dos sujeitos, suas relações com a escola, família, seus colegas, bem como suas múltiplas relações com eles mesmos, com suas próprias formas de agir, seu modo de subjetivação.

No total, realizamos quatro rodas de conversa, uma por semana, em sessões de aproximadamente 50 minutos. Participaram das conversações oito adolescentes, seis homens e duas mulheres. A idade média dos adolescentes era de 16 anos.

Resultados e Discussão

De início dispúnhamos de alguns conceitos sobre a adolescência retirados de um estudo pretérito realizado junto às teorias psicanalíticas sobre o tema. Nossa vontade era (uma vez ouvido o discurso da psicanálise) escutar também o discurso que os adolescentes produziam sobre essa fase tão controversa da vida.

Durante as conversações, aquilo que o véu por cima das suas falas nos revelou apontava um novo caminho a seguir, uma nova perspectiva até então não pensada. Uma que nos levava a imaginar se haveria um posicionamento de recusa, de desmentido à diferença sexual e à condição feminina com base na experiência da pesquisa, manifestada no comportamento e discurso dos jovens masculinos participantes desta pesquisa. E se de alguma forma essa recusa, era não só permitida, como também estimulada e pactuada pela professora da turma como forma de manter esses jovens seduzidos e presentes no ambiente escolar.

Desde as primeiras falas, o que nos chamou a atenção foi que os adolescentes, ao contrário do que imaginávamos - até mesmo por se tratar de uma turma de alunos repetentes, com supostos problemas de aprendizagem e em um

programa de aceleração de estudos - mostraram possuir um vínculo grande com a escola e elegeram-na como lugar predileto, até mesmo em relação à sua própria casa. Saltou a nossos olhos expressões que comparavam a escola com um tal “lá fora” hostil, que posicionava o ambiente escolar num lugar imaginário de diversão. Longe de ser descrita como local de aprendizagem, regulações e consequentes restrições, a escola era narrada como espaço de liberdade.

Ouvimos frases que nos contavam que “na escola eu tenho grupo, aí nós só fica conversando, fazendo gracinha” (Rafael). “Na rua eu sou mais sério, eu fico mais calado, só mais sentando, na minha. Só olhando o que os outros faz, esses negócios.” (Marcos) “Na escola a gente é mais extrovertido, mas lá na rua...” (Marcos) “Na rua é diferente...” (Daniel) “Na escola é tipo mais movimentado, na rua a gente só... não é muito” (Miguel).

A escola, assim diz a fala, desenha-se tão desejada que ficar em casa por uma semana -devido a uma suspensão - se configura na hipótese de um castigo temido.

Essas frases despertaram vários questionamentos. Porque na rua era diferente? O que a escola fazia? Como ela era idealizada por esses adolescentes para assumir (ante a um grupo do qual poderia se esperar justamente uma repulsa para com o ambiente escolar) uma posição tão positiva quanto a que era narrada? Porque esses jovens afirmavam ser “mais” na escola e não “muito” na rua?

Questionamo-los, então, sobre isso. O que a escola promovia que os deixavam tão à vontade? Suas respostas começaram a traçar um novo caminho de interpretação. Levando-nos a supor a existência de um possível pacto entre a professora da turma e os alunos do projeto Floração, no qual ela sustenta de certa forma, a existência de um espaço onde esses jovens se sentem menos interditados. Espaço esse no qual possa parecer, para os adolescentes, que o comportamento da professora se assemelha ao comportamento de seus pais. “Ela é muito amiga da gente, conversa com a gente.” (Marcos) “Ela cuida da gente, tem paciência” (Daniel). “Eu acho que os professores são meio paternais, ou seja, a gente sente mais na

família, como na família a gente adquire alguma liberdade, na escola a gente se sente mais solto. (Ivan)”

Observa-se que eles vão dando à professora um lugar especial. Não um sinônimo da família atual, mas aquela de sua infância. Daqueles pais que ainda os tratavam como a sua majestade, o bebê.

Sobre essa expressão - “sua majestade o bebê” - ela foi utilizada por Freud (2006/1914) em seu artigo *“Sobre o narcisismo: uma introdução”* e estrutura uma ideia ou fórmula para situar o infante, sua posição e seu valor na estrutura de uma família. *His majesty the baby*, é uma referência de Freud a uma popular pintura existente na Academia Real, que retrata dois policiais londrinos interrompendo o tráfego intenso para deixar que uma babá atravessasse a rua empurrando um carrinho de criança.

Freud (2006/2014) explicando o amor e o investimento libidinal dos pais nas crianças observa que é a economia dos ideais que regula as relações parentais. Para ele, “o amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior”.

Por parte dos pais, a questão em jogo refere-se à substituição de uma satisfação autoerótica pelos ideais civilizatórios, que visa amalgamar os ideais com as pulsões. A postura amorosa dos pais para com os filhos seria uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo. Com isso, eles se acham compelidos a atribuir todas as perfeições ao filho e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele, o que pode explicar a negação da sexualidade nas crianças. Em nome da criança, os pais renovam as reivindicações por privilégios aos quais foram forçados a renunciar. Assim, acredita-se que será o infante aquele quem irá realizar os sonhos aos quais os pais jamais tiveram acesso. Trata-se de uma economia de gozo paterno, segundo o qual é a política do eu ideal que governa os laços de família com base na estrutura edipiana, enquanto matriz organizadora do destino das pulsões, tanto para o sujeito masculino como para o sujeito feminino.

Na contra mão de tais conclusões de Freud, temos aqui não os pais, mas talvez a professora no lugar deles. A diferença entre a posição da professora e da família atual pode ser verificada diante das denúncias proferidas pelos jovens que localizam os pais da atualidade em uma posição de causadores de incômodos. “Nossos pais (hoje) nos deixa mais isolados”. “Eles querem nos dar carinho, mas não é igual a antes”(Ivan). “Até nossos pais falam assim que você não vai ser nada.” (Daniel) “Lá em casa eu não posso fazer nada” (Vinicius) “Minha mãe implica com tudo, o jeito de vestir, não posso nem ficar na minha não” (Rafael). “Igual minha mãe, ela não dava muita atenção” (Marcos). “Se eu tiver alguma coisa com a minha mãe, ela nem olha.” (Ivan)

Suas falas vão revelando que a escola, ao contrário do que ocorre na rua e em suas casas, possibilita que eles mantenham vivos certos comportamentos e atitudes que possuíam na infância. “Quando eu era criança eu zoava e continuo zoando!” (Rafael) “Eu acho que no Floração nós zoa mais. Nas outras salas não zoava tanto assim não” (Daniel). “Como só tem um professor, a gente se sente mais a vontade. A questão é essa” (Ivan).

Eles contam que seu comportamento em sala - inclusive com as constantes zoações sobre temas sexuais que antes incomodavam a professora - pouco a pouco vai deixando de ser um problema e passa a não só a ser permitido, como também estimulado. “Antes no começo ela (professora) não gostava não, ela xingava, falava que a aula não era de sexualidade ainda, mas depois ela viu como que a gente é, que não era nada de anormal e ela começou a deixar” (Vinícius) “Agora ela ri e até brinca com a gente” (Marcos).

Lá fora... na rua é diferente. É diferente porque eles “não tem a mesma liberdade com as pessoas” (Marcos). “Na rua você não vai xingando (zoando) a mãe dos outros” (Cristiano). Os adolescentes vão demonstrando a existência de um real, ao qual eles temem. Pois, lá na rua há o perigo de uma punição ante os seus atos. “É que lá fora você pode ser preso” (Rafael). “Lá as autoridades é mais corruptos. Aqui na escola eles tenta nos ajudar. Lá fora as autoridades só quer atrapalhar e bater na gente” (Marcos) “ Na escola os professores não bate, agora as polícia na

rua dá porrada em você" (Daniel). "Na escola, se você xinga um professor você vai para a diretoria. Na rua, se você xinga, dependendo do lugar você vai preso, tem gente que morre. Você não vai chegar na favela e vai cismando com um cara" (Cristiano). "Na favela eles já chegam julgando você. Se você está parado sentado, já está fazendo algo errado" (Joana). "O dia que eu pintei o cabelo de loiro... eu estava lá perto de casa e aí veio uns policial assim, me parou, e me deu uns tapão na orelha e disse que da próxima vez que eu pintar o cabelo de loiro ela ia me jogar na parede igual lagartixa, no mesmo dia eu fui lá e troquei, pintei o cabelo de preto" (Rafael).

Supomos que, diante da árdua tarefa de atuar em turmas de aceleração de estudos, a professora de turma tenha aceitado o papel de crédula que esses jovens a ela impuseram com sua recusa da castração. Involuntariamente, ante o reflexo da sedução que manteve uma boa parcela dos adolescentes frequentes em sala, ela aceitou ser o sustentáculo dessa crença sem se deixar questionar internamente pela experiência. Foi mãe, foi mulher, olhou para esses jovens sem preconceitos, os abraçou de maneira tão peculiar que os remeteu de volta a uma sensação de acolhimento que no traço mnêmico eles supostamente imaginam ter vivido em seus imaginários.

A sala de aula, sustentada pelo olhar cúmplice da professora, ganhou ares de casa na qual nossos impostores poderiam atuar e fingir não saber. Nenhum impostor desperdiça o olhar sedutor de um crédulo. Ainda mais quando um "lá fora" se mostrava tão negativo em seus imaginários.

A maternagem da professora pôde, nesse caso, muito além de apenas ser uma das características da educação atual mostrar-se, talvez, como o único caminho possível para o enlaçamento desses sujeitos tão arredios a todas as demais tentativas educacionais.

Essa parece (e aqui nos referimos literalmente à "aparência") ser aquela equação perfeita na qual, todos ganham. Ganha a professora, que se torna aquela competente capaz de seduzir os jovens-problemas e prendê-los em sala para o sucesso do programa educativo. Ganham os adolescentes, que encontram um lugar

onde podem encenar uma suposta não castração. Lugar esse tão diferente do “lá fora”, onde eles não são “mais”, onde são obrigados a lidar com as labutas da adolescência e do caminho a fase adulta. Ganha o programa educacional que presume a formação desses alunos...

O único problema a nosso ver é que, como toda encenação teatral, uma hora corre-se o risco de esquecer o roteiro e aí a suspensão da descrença falha, deixando o impostor com as calças compridas na mão, com as unhas por fazer e as sobrancelhas por aparar. A magia da impostura só dura pelo tempo que o espectador crédulo permite.

Mesmo que o crédulo resista a todos os reveses, no final do ano os alunos se formam no programa Floração e a encenação é enviada a um novo teatro (sala de aula), que pode ou não aplaudir a peça. Por mais que seja adiado, o “lá fora” não desaparece, espera.

Conclusões

No caso em pauta, desconfiamos que a sala de aula configurou-se como um local no qual esses adolescentes, com média de 17 anos, puderam estender um pouco mais a permanência nessa posição narcísica e arcaica de satisfação pulsional à maneira infantil. Recusar a aprendizagem ou manter-se na condição de defasados pedagogicamente, nesse caso, não é mais do que prolongar ao máximo o gozo da supremacia infantil sob o olhar crédulo da professora e mesmo da escola. Fora da escola, eles praticam a transgridem, eles ameaçam, são ameaçados e não podem ser infantis. Mas, dentro eles se aninham, são incestuosos e fazem da escola um espaço imaginário no qual recuperam algo de arcaico e primário. Portanto, se pudermos reduzir nosso argumento a um axioma, ao preço que disso resulta, teríamos ali uma escola-mãe e não mais uma escola-pai, como se acreditou haver em tempos passados!

“Lá fora... é diferente”. Eles sabem disso. Sabem que precisam atender às “exigências da realidade”. E, em nossas conversas, deixaram claro que o fazem.

Não parecem interessados em buscar necessariamente uma resposta às questões sobre a recusa a aprender ou o não atendimento à demanda escolar; mas demonstraram certo envolvimento e alívio por poderem falar a alguém que realmente estivesse lá, escutando o que antes estava monotonamente engessado em apenas meia-dúzia de possibilidades narcísicas e incestuosas.

Referências

FREUD, S. **Sobre o Narcisismo: Uma introdução. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (original de 1914).**

MILLER, J.A. **La pareja e el amor**: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona. 1ª edição. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 15-20.

PEREIRA, M.R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia e Sociedade**, 26(2), 2014, p. 376-383.

_____**.** La orientación clínica de trabajo como una cuestión de método a la psicología, psicoanálisis y educación. In: **I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología**. Rosario, Argentina: UNR, 2010.

SANTIAGO, A.L.B. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T.C. **Inovações no ensino e pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de janeiro: 7 letras, 2009, p. 66-82.

Márcio Fernando da Silva[122]

(mfsneo@gmail.com)

RESUMO

O presente texto desenvolve uma reflexão crítica sobre a formação docente na EJA e na formação humana e social dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na educação de adultos. As pesquisas em EJA têm proporcionado significativos aprendizados, que reconstituem a educação popular na educação de adultos da atualidade. Verifica-se, entretanto, a necessidade de valorar e humanizar essa prática educacional em diversos meios sociais. Além disso, torna-se pertinente a averiguação da influência dos fatores afetivos de memorialísticos na prática docente no ensino de adultos. Espera-se contribuir para as discussões acerca de uma prática mediadora na existência histórica dos homens, e atestar por uma pedagogia voltada para o diálogo e para o entendimento de que os sujeitos alunos são auxiliadores na construção da prática docente.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Formação Humana.

[122] Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE) - Faculdade de Educação da UEMG. Rua Paraíba, 29. Funcionários - Belo Horizonte - MG - CEP: 30130-150 – Email: mestrado.faeuemg@yahoo.com.br

1. Introdução

O processo educativo de ensino e aprendizado, que visa desenvolver socialmente, politicamente e culturalmente os indivíduos, tem tornado-se cada vez mais complexo e multifacetado. Visto que a sociedade contemporânea tem apresentado enorme variedade de posicionamentos nos percursos históricos, os processos educacionais de formação humana tendem a se aprofundar e estabelecer novos diálogos construtivos em busca de argumentações ideológicas que favoreçam as práticas democráticas e cidadãs. Nessa perspectiva e, segundo Severino (2000), a educação representa uma atividade prática de ação política, que busca preparar os seres humanos para as vivências existenciais no universo social. Dessa forma, a atividade educativa proporciona fluidez nas relações humanas, ou seja, "a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens" SEVERINO (2000, p. 70).

Tais considerações refletem efetivamente na formação docente da ação educacional. Florentino e Rodrigues (2015), explanam que o momento atual caracteriza-se pela diversidade de ideias e saberes e por uma existência social complexa. Por isso, tonar-se primordial que a instrução professoral atente-se para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade das metodologias e didáticas pedagógicas, no sentido de possibilitar a integração das relações humanas. A formação docente precisa, então, igualmente, investir na formação humana dos professores, para que a atividade educativa tenha capacidade de promover práticas sociais de cidadania.

Nesse sentido, esse texto pretendente refletir acerca dos desafios da formação humana dos sujeitos participantes da atividade educacional na educação de jovens e adultos. Observa-se, dessa forma, a necessidade de averiguação da intensidade político-social da formação de professores da EJA, de forma a ampliar o processo educativo de gênese humana dos diversos sujeitos do ensino de adultos.

2. Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Por meio de citações e argumentações de diversos autores, obteve-se um arcabouço discursivo

acerca do atual contexto da educação de adultos e dos desafios da formação docente na modalidade EJA.

3. Discussões e Resultados

3.1 Os desafios da Formação Humana na Contemporaneidade

O mundo contemporâneo vivencia novas conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Trata-se de um novo contexto histórico, fortemente influenciado pelos avanços tecnológicos das últimas décadas e pela globalização dos processos econômicos. Diante desse contexto, a educação igualitária e democrática alcança papel ainda mais relevante no desenvolvimento das práticas de democracia e de cidadania, uma vez que a atividade educativa representa função primordial no desenvolvimento social das sociedades. Nesse sentido, Severino avalia que:

> A educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. Ela é entendida como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas. (SERERINO, 2000, p. 65)

Sendo assim, as trajetórias de ensino e aprendizado devem ser construídas no devir de processos educativos de mediação dialógica, que intencionem o viés democrático. Seguindo essa linha de pensamento, Severino (2000) explana que as propostas educacionais não podem ser orientadas apenas de acordo com os interesses socioeconômicos e/ou abranger somente as necessidades de otimização profissional do mercado. Sabe-se, no entanto, que o contexto educacional da atualidade, cada vez mais, tem sido de subserviência às conveniências das políticas econômicas. A relação entre cidadania e educação, constantemente, tem sido subordinada as propensões econômicas, o que limita uma efetiva atividade social e cultural no âmbito escolar. A esse respeito, Lima (2005, p. 72) ressalta que a conjuntura educacional da atualidade revela uma “crescente colonização da política

educacional pelos imperativos da economia". Mas economia e pedagogia possuem conceitos distintos, e apesar de sabermos que o sucesso de uma política pedagógica democrática depende da eficácia das políticas econômicas, não podemos concentrar o foco das ações educativas tão somente nas preposições do desenvolvimento econômico imediatista.

A formação humana apresenta maior complexidade do que a produção econômica simplista. Lima (2005) atenta para os possíveis prejuízos sociais ao relacionar no mesmo plano estrutural objetivos de construção democrática e metas de crescimento econômico de curto prazo. Observa-se, segundo o autor, a efusão de um discurso derivado das concepções economicistas de tendência liberal, que constata o triunfo da democracia e, consequentemente, o pleno alcance dos direitos sociais. Esse discurso, previamente concebido pelas tendências econômicas elitistas, tende a minimizar futuras conquistas sociais, uma vez que, teoricamente, as conquistas democráticas já foram plenamente alcançadas.

Essa retórica economicista, quanto ao triunfo da democracia após a nova ordem mundial, favorece o que Lima (2005, p. 74) classifica como "cidadania democrática sem direitos sociais". Mas as práticas de democracia e cidadania advêm das lutas e conquistas de caráter social, impossibilitando, assim, a dissociação dessas práticas do intercurso social. Nesse sentido, as teorias da democracia cidadã igualitária não podem meramente ser associadas às concepções elitistas de políticas econômicas neoliberais. A ação formadora de um ser humano ocorre em plano distinto dos interesses de mercado. Formar indivíduos críticos e conscientes de direitos não é uma atividade complementar na ação educativa, mas sim o fator primordial da atividade educacional. E essa formação é um processo contínuo e intencional, que ocorre no devir dos aprendizados educativos. Acerca desse entendimento, Rodrigues explica que:

> Assim como não se deve esperar que um objeto escultural apareça de modo espontâneo, também não se deve esperar que o ser humano seja fruto de um processo de autocriação. (...) A formação humana resulta de um ato intencional que

> transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. Em resumo: a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano. (RODRIGUES, 2001, p. 240-241)

Assim sendo a clarificação dos valores humanos e sociais surge como um dos grandes desafios para a ação educativa na atualidade. Vivenciamos um momento histórico, em que as conquistas sociais e políticas das últimas décadas sofrem questionamentos acerca de sua efetividade e continuidade. A ação educativa e formativa necessita, então, fortalecer-se ainda mais e disseminar-se em todos os ambitos sociais. A consciência crítica e reflexiva sobre a conscientização da importância de valores como a solidariedade, respeito e justiça torna-se iminente.

3.2 Os desafios da formação docente na EJA

Muitas vezes o educador de jovens e adultos possui idade inferior a de seus alunos e pode sentir-se intimidado e/ou despreparado diante da grande diversidade presente no contexto escolar da EJA. Assim sendo, o educador de adultos na atualidade se depara com a complexidade de construir uma edificação educacional equilibrada e humanizada, com uma estrutura de ensino capaz suprir as expectativas em torno da prática docente. Para tanto, torna-se necessário não somente o autoconhecimento dos sujeitos estudantes, mas também desse educador. Citando Soares:

> Para abordar este tema – a EJA – é importante destacar algumas questões: Qual a origem social destes sujeitos? Quais as suas trajetórias escolares e acadêmicas e seus destinos profissionais? Como eles veem a articulação/desarticulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica? Na inserção/atuação profissional, como enfrentam a difícil combinação entre docência e pesquisa? [...] Quais questões foram consideradas fundamentais na discussão teórico metodológica no campo da Educação de Jovens e Adultos?

> Quais foram os impactos que esses processos formativos têm tido na prática cotidiana do professor? (SOARES, 2003,

Dessa forma, a clarificação dos conflitos e percalços da EJA, também interpassa pelas experiências anteriores, descobertas e objetivos do educador de jovens e adultos. Existe uma trajetória em torno da formação desse educador que não pode ser desconsiderada, uma vez que a educação de adultos apresenta situações que exigem raciocínio e destreza de um educador. Diante dessa contextualização, no entanto, averiguamos que o processo formativo docente não tem proporcionado reflexões necessárias para a construção de uma prática docente contextualizada com o presente. Sabemos que independente da modalidade de ensino, os cursos de pedagogia e licenciaturas não tem inteiramente capacitado seus estudantes paras lidar com as realidades encontradas nas salas de aulas, quando em prática de ofício. Na EJA não é diferente, apesar da necessidade intrínseca, não há uma formação acadêmica especifica para o professorado no ensino de adultos, com exceção de alguns cursos de pedagogia que possuem habilitação para a modalidade EJA. Dessa forma, as dificuldades de formação prejudicam a prática docente, uma vez que o profissional não apresenta preparo suficiente para enfrentar as realidades nem sempre amistosas do ensino de adultos (SOARES, 2003).

Freire (1996), em sua obra clássica, “Pedagogia da Autonomia”, pondera a respeito da ausência de reflexão crítica na prática educativa cotidiana. Segundo o autor, essa ausência reflexiva advém de uma formação docente que prioriza a repetição mecânica dos saberes, no que Freire (1970) denominava como educação bancária. Classificada como uma mera transmissão passiva de conteúdos do professor para com o aluno, a educação bancária ignora a existência de conhecimentos exteriores à escola por parte dos educandos e possíveis relações de aprendizado entre professores e alunos. No caso específico da educação de adultos, nega-se aos alunos o compartilhamento de toda uma trajetória pessoal, repleta de experiências de vida.

Quando discutimos a formação professoral do educador da educação de jovens e adultos temos, que, necessariamente, argumentar pela estreiteza de

formação humana que muitas instruções docentes têm apresentado. A objetividade pragmática dos conceitos pedagógicos tem se mostrado um obstáculo para a dialética constituinte de consciência reflexiva. Não obstante, a formação docente deve ser repleta de subjetividade, mas diante de realidades estruturais que inibem práticas sociais de afeto, compaixão e justiça, torna-se preciso a abordagem de uma subjetividade potencializada, que provoque e incite a interrogação crítica na formação professoral. E este é um dos grandes desafios da atividade formadora docente na atualidade.

3.3. Por uma Formação mais Humana na Formação Docente na EJA

A formação docente necessita politizar seus conceitos e posicionar-se em favor de uma prática escolar conscientizadora. A respeito do posicionamento crítico-reflexivo nas decisões e atitudes pedagógicas, Freire (2000) esclarece que:

> [...] a educação, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto da mobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos da realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação, nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo, mas vivo uma prática radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. (FREIRE, 2000, p. 20)

Sendo assim, a instrução formativa docente deve ajuizar valores, escolher posicionamentos, estabelecer princípios e romper com preconceitos e injustiças sociais. Educar exige o reconhecimento de uma ideologia, como bem define Freire (1996). Entretanto, as correntes materialistas de viés elitista também possuem ideologias, e a todo instante nos assediam com sua propaganda universalista, a favor da globalização de conceitos e pensamentos. Logo, se a educação é uma ação política, a formação de professores não pode se mostrar imparcial e/ou inerte diante da orientação político-educacional designada pelos detentores do poder econômico, que produz as mais diversas desigualdades sociais.

Freire (1970) foi categórico em seu o discurso acerca de uma educação política, em favor da imparcialidade, mas não simplesmente imparcial. Portanto, a formação professoral carece de ações de construção humana. Torna-se imprescindível que o educador em processo formativo aprofunde seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano dos indivíduos. Constata-se, assim, que a formação docente, referindo-se á argumentação especifica deste texto, no que concerne ao educador de adultos, deve ser pautada na diversidade e na humanidade, refletindo acerca da pluralidade de pensamentos, atitudes e situações que a EJA concebe como modalidade de ensino diversa culturalmente.

Arroyo (2003) considera fundamental que os profissionais em educação analisem e contextualizem as realidades nas quais estão inseridos enquanto educadores. Especificamente quando se discute o ensino de adultos e a formação docente, torna-se necessário relativizar a história de luta dos movimentos sociais e as teorias da educação popular. Ainda segundo Arroyo (2003, p. 48), trata-se de um "subsolo de formação humana" necessário a todo aquele que queira integrar uma identidade pedagógica alicerçada na diversidade da memória cultural dos coletivos. Esse seria o primeiro passo para a construção de um conteúdo programático de formação voltado paras as realidades dos alunos. A conexão entre a reflexão crítica, averiguação contextual e planejamento didático-pedagógico converter-se-ia em uma prática docente mais humanizada. Certamente, essa não é uma tarefa fácil. O diagnóstico contextual pode revelar dificuldades de aprendizado, carestias sociais e conflitos geracionais que estão além das obrigações e possibilidades momentâneas de um professor. Contudo, cabe ao educador estar consciente que a escola dos dias de hoje revela-se um espaço de sociabilidade mais abrangente do que no passado. Igualmente, cabe ao processo formativo desse educador conscientizá-lo de que o recente processo de democratização do ensino produziu novas demandas, que exigem outros conhecimentos teóricos e práticos.

4. Considerações Finais

Em termos de processo formativo, a EJA não tem se diferenciado muito das modalidades de ensino de idade regular. Isso tem sido um empecilho para uma

prática docente de ação mais progressista. Uma das maiores dificuldades da educação de adultos, provavelmente seja a formação de um profissional docente inovador e humano em suas práticas pedagógicas, adepto de uma metodologia integralista e voltada para transformação de indivíduos culturalmente. Nesse sentido, há uma importante reflexão a ser feita. Aos educadores, como representantes de um ofício que leva cidadania aos povos, o trato dialógico com viés democrático é um fator obrigatório. A ação pedagógica desencadeia a tomada expressa de decisões de caráter ideológico, político e social. Sem uma vocação intrínseca e uma formação docente congruente com as realidades humanas, que aponte para esses condutores ideológicos, provavelmente, não haverá êxito na construção dos conhecimentos.

Portanto, a formação docente no ensino de adultos e a ação de formação humana têm de estabelecer uma linha dialógica de construção ideológica, em favor do aperfeiçoamento da prática docente democrática e reflexiva. Sendo assim, a inovação e adequação dos currículos e do processo de formação docente tornam-se uma reivindicação pertinente para as políticas públicas no campo da educação. Na medida em que os métodos e didáticas de formação passiva forem substituídos por novas perspectivas formadoras, possuidoras de interpretações educativas mais diversificadas culturalmente, a prática docente tornar-se-á mais humana.

Referências:

ARROYO, M. G.. Pedagogias em Movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, 2003, p. 28-49.** Disponível em:< http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo. pdf>. Acesso em 29 Jul. 2015.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FLORENTINO, J. A.; RODRIGUES, L. P.. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 54-67, 2015. Disponível em:< http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/ article/view/17410>. Acesso em 08 Ago 2015.

LIMA, L.. Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. **Educação, Sociedade e Culturas**, Braga, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em:< http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>. Acesso em 30 Jul. 2015.

RODRIGUES, N.. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, Out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Jul. 2015.

SEVERINO, A.. J.. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 65-71, Junho 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000020 0010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 jul. 2015.

SOARES, L.. A Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a Diferença – Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p. 121- 141.

O ANALFABETISMO ENTRE IDOSOS E A EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO NORDESTINO

Marcos Augusto de Castro Peres[123]

Resumo:
Esta pesquisa analisa a problemática do analfabetismo entre idosos no contexto do semiárido nordestino, particularmente no estado do Rio Grande do Norte. Observa-se nesta região índices elevados de analfabetismo e de exclusão educacional, e que se verifica sobretudo entre os indivíduos com faixa etária mais elevada. A falta de escolas e de transporte coletivo para acesso às mesmas, somada ao trabalho infantil, são os principais determinantes do analfabetismo e da exclusão educacional no semiárido nordestino. As políticas públicas de alfabetização, como o antigo Mobral e o atual Programa Brasil Alfabetizado não passam de ações paliativas, cujo objetivo principal é mostrar números aos organismos internacionais, não cumprindo a sua tarefa essencial, que seria alfabetizar verdadeiramente adultos mais velhos e idosos, em particular nas regiões rurais como o semiárido nordestino. Considerado como área de exclusão e de miséria social por excelência, o semiárido se caracteriza pela concentração da renda, da terra e também da água, concentração essa que se reproduz de forma análoga na educação, através da relação entre analfabetismo e latifúndio existente no Brasil. Por fim, consideramos os movimentos de luta pela terra como as importantes forças de modernização social e política no país, necessários principalmente em contextos excludentes como o do semiárido nordestino.
Palavras-chave: analfabetismo; velhice; semiárido nordestino; política educacional.

Introdução

Procuramos neste estudo analisar uma problemática pouco discutida no mundo acadêmico: a do analfabetismo entre idosos nas regiões rurais, particularmente no sertão semiárido nordestino. O analfabetismo, por si só, já é um

[123] Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH). Endereço eletrônico: marcosacperes@gmail.com

tema raramente tratado nos trabalhos de pesquisa acadêmica, nas teses, dissertações, pesquisas institucionais, etc., talvez por envolver sujeitos vitimados pela miséria social e pela exclusão educacional. Há geralmente resistência no ambiente universitário em pesquisar e discutir sobre miséria e pobreza, e tudo o mais que a elas esteja ligado. Infelizmente, há ainda muito preconceito dentro do mundo acadêmico. Até mesmo nas universidades localizadas em regiões mais pobres e marcadas pela precariedade, como o semiárido do Rio Grande do Norte, por exemplo, é possível notar um elitismo, um egocentrismo e uma vaidade intelectual exacerbada entre muitos acadêmicos, que os distancia naturalmente dos problemas da sociedade, vividos pelas "pessoas comuns".

O analfabetismo é um destes problemas. Ele está tão distante da realidade vivida dentro das universidades, onde o capital cultural dos indivíduos é geralmente bastante elevado, que chega a soar quase como uma ofensa falar deste tipo de questão social. Relacionar velhice e educação, por sua vez, também é algo bastante inovador e que, sem dúvida alguma, incomoda. A velhice não é tradicionalmente reconhecida como uma fase da vida que, tal como a infância, a juventude e a fase adulta, também necessita de políticas educacionais específicas, principalmente de alfabetização, entre as camadas populares. Mas não há lugar para a velhice na sociedade capitalista, já dizia Bosi (2006). A velhice geralmente é vista como a fase final, de decadência, de improdutividade e de exclusão. A única velhice interessante aos olhos do capital é a dos velhos que podem consumir produtos e serviços. A velhice dos mais pobres, entretanto, é tratada com menosprezo e indiferença – ou, então, como uma "realidade incômoda", diria Beauvoir (1990) – pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade.

É necessário se ter consciência de que as maiores taxas de analfabetismo da população brasileira incidem sobre a faixa etária de 60 anos e mais, ou seja, entre a população idosa. Qualquer política educacional voltada à velhice no Brasil teria que ser, portanto, prioritariamente, uma política social destinada a combater problemas de miséria social, como o analfabetismo. Mas isso, pelo menos por enquanto, não passa de mera utopia.

Ao trazermos, ainda, o tema do semiárido nordestino para a discussão, juntamente com velhice e analfabetismo/educação, nosso intuito foi o de considerar

como lócus para o estudo da problemática em tela um espaço de exclusão por excelência. A situação de miséria social que historicamente caracteriza as regiões semiáridas do Nordeste brasileiro é inegável. Temos aí os piores índices de desenvolvimento humano (IDH) não só do Brasil, mas do mundo. O clima seco, aliado à prevalência do latifúndio e de um Estado ineficiente e omisso, controlado pelas oligarquias agrárias regionais, configura um espaço caracterizado por condições extremas de pobreza e exclusão social. Não sem motivo a região Nordeste possui os índices mais elevados de analfabetismo do país, segundo o Censo 2010. Prevalece na região (sobretudo no semiárido) uma demasiada concentração dos recursos. A renda/riqueza, a propriedade da terra, a água e a educação são excessivamente concentradas nas mãos das oligarquias regionais, dos latifundiários e das classes privilegiadas, ficando a grande maioria da população excluída do acesso a estes recursos e direitos (PERES, 2013).

Os altos índices de analfabetismo observados entre os idosos do semiárido do Rio Grande do Norte – como nos municípios de Mossoró, Angicos e os do Alto Oeste Potiguar, por exemplo – revelam a precariedade das condições de vida da população, como a falta de transporte coletivo, falta de escolas, falta de hospitais e postos de saúde, ocorrência de trabalho infantil, predominância dos latifúndios, etc., que são elementos determinantes da exclusão educacional. Relembrando a reflexão feita por Albuquerque Jr. (1999) sobre “a invenção do Nordeste”, podemos afirmar que a miséria social observada no semiárido nordestino de fato impressiona a alguém que é proveniente do Sul e/ou Sudeste do país.

A realidade do semiárido nordestino (e no caso do Rio Grande do Norte) “berra” em nossos ouvidos com sua miséria e exclusão social e educacional. Se a possibilidade de um professor desenvolver pesquisa é vista como um privilégio dentro das universidades públicas da região, ter acesso ao ensino universitário, à escola média e fundamental e, até mesmo, à alfabetização, também representam condições privilegiadas para a grande parte da população local. Foi esta abissal disparidade entre os níveis de acesso à educação, somada ao abandono a que está submetida a população miserável e analfabeta na região, tanto de idosos como também de adultos e jovens, que me estimularam a propor esta problemática de pesquisa, sobre analfabetismo e velhice no semiárido do Rio Grande do Norte. O

objetivo foi o contribuir para o estudo de temas ainda pouco analisados no mundo acadêmico, mas que, possuem inegavelmente uma grande importância social e também científica.

Metodologia

Resumidamente, para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos, na parte teórica, o estudo bibliográfico de obras relacionadas ao tema principal: velhice e analfabetismo no semiárido nordestino, além da análise documental de programas de governo voltados à alfabetização e de dados estatísticos obtidos por órgãos oficiais, como IBGE, Fundação Perseu Abramo, INEP, etc. Na parte empírica, utilizamos entrevistas gravadas, entrevistando gestores educacionais do estado do Rio Grande do Norte, educadores/alfabetizadores e alguns idosos e adultos mais velhos que freqüentavam os programas de alfabetização, em assentamentos rurais. Os questionários utilizados foram os de perguntas semiestruturadas, que permitem maior liberdade aos entrevistados para exporem suas idéias. A parte empírica da pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2010, período no qual o autor atuava como docente na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), campus de Mossoró/RN.

Resultados e discussão

Infelizmente, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) promovido pelo governo federal é atualmente a única ação educativa destinada à alfabetização de adultos e idosos no país. Digo infelizmente porque este Programa geralmente não atinge nem mesmo os fins aos quais ele se propõe, ou seja, alfabetizar. Pesquisas recentes, inclusive esta, constatam que o PBA é simplesmente um “peso morto” no combate à exclusão educacional. Para Ventura (2011), ele não é mais do que uma medida paliativa e ineficiente, um desperdício de recursos, de tempo e de pessoal, tal como ocorreu com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado na década de 1970 pela ditadura militar. Na verdade, o PBA pode ser entendido como uma reedição do Mobral, cujo objetivo maior é justificar o uso dos recursos investidos

pelos organismos internacionais, como FMI, UNESCO e UNICEF, para a melhoria dos níveis educacionais da população nos países subdesenvolvidos e com alta disparidade socioeconômica, como é o caso do Brasil.

O que dizer de um Programa educacional de alfabetização que tem a duração de oito meses? E, além disso, que proíbe a turma que conclui de se rematricular no próximo módulo? Será que os idealizadores do PBA realmente acreditaram que seria possível alfabetizar adequadamente adultos e idosos que passaram uma vida toda sem necessitar do domínio e do uso da linguagem escrita? Definitivamente, a quem prescindiu dessa técnica por tanto tempo é porque foi possível a esta pessoa viver sem saber ler e escrever. E como criar esta necessidade, este *habitus*, no sentido dado por Bourdieu & Passeron (2008), bastante estranho ao estilo de vida dos analfabetos, num espaço tão irrisório de tempo?

Conforme explica Ventura (2011), tentar lidar com a questão do analfabetismo criando programas de alfabetização, como o PBA ou o Mobral, e/ou empreendendo políticas setoriais (somente) de educação, é adotar medidas paliativas, cujo objetivo principal não é resolver de fato o problema, mas sim mostrar números para os organismos internacionais. É necessário se conscientizar de que a exclusão educacional não é um problema que diz respeito apenas à educação e à política educacional. De acordo com Ferraro (2009), ela envolve inúmeras outras questões, como infraestrutura urbana e rural, transporte coletivo urbano e rural, trabalho infantil, saneamento básico, hospitais e postos de saúde pública, na cidade e no campo, alimentação adequada, acesso à propriedade da terra e, no caso do semiárido, também acesso à água. Enfim, falar de inclusão e de acesso à educação também implica discutir o acesso aos demais direitos sociais e à cidadania, especialmente nas áreas rurais. Além disso, tratar da exclusão educacional exige também questionar as estruturas fundiária e social do país, que, de acordo com Sauer (2010), estão estruturadas na concentração da propriedade da terra e da riqueza. Nenhum progresso é possível com tamanha desigualdade social.

A constatação feita por Ferraro (2009), de que nas regiões do país onde há maior presença de latifúndios há também maior índice de analfabetismo, é bastante significativa. Ela mostra a existência de uma relação direta entre propriedade da terra e educação. Por isso, a reforma agrária é um dos principais pilares sobre o

qual deve se assentar qualquer projeto político sério que pretenda (realmente) resolver a questão da exclusão educacional e do analfabetismo no Brasil. E é tendo plena consciência disso que os movimentos sociais de luta pela terra, como o MST, têm adotado o lema “terra e educação” em suas reivindicações.

As políticas intersetoriais são fundamentais para o progresso da sociedade brasileira e para a superação de suas estruturas sociais arcaicas e conservadoras, atreladas ao poder político secular das oligarquias agrárias. Portanto, ações conjuntas do Ministério da Educação (MEC) com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por exemplo, teriam uma importância decisiva no combate ao analfabetismo como um problema de miséria social. Conforme explica Vieira (2001), o modelo setorial das nossas políticas públicas precisa ser superado, pois ele é totalmente ineficaz e contraproducente. É necessário compreender que a educação e os problemas educacionais não são unicamente da alçada do MEC e que a questão social maior (ou seja, a pobreza, a exploração e a miséria social, vividas pelas classes oprimidas) resulta, essencialmente, de uma dimensão totalizante, macroestrutural, que tem na ordem injusta da sociedade capitalista o seu elemento determinante.

A lógica de funcionalidade que permeia o nosso modelo educacional capitalista, voltado exclusivamente à formação de mão de obra qualificada para o sistema produtivo, representa o principal entrave para qualquer iniciativa relacionada à “educação na velhice”, tanto da parte do Estado, quanto dos próprios idosos. Conforme foi possível constatar nos depoimentos dos entrevistados, há uma enorme dificuldade para se enxergar qualquer utilidade na educação/alfabetização que não seja a de se inserir no mercado de trabalho. Sob a ótica do capital, não há nenhum sentido em se educar a população idosa pobre e analfabeta, uma vez que este “investimento” em educação não poderá reverter em ganhos futuros. Contudo, muitos destes idosos buscam se alfabetizar apenas para ter maior autonomia em sua vida cotidiana, como, por exemplo, conseguirem ler uma bula de remédio ou a Bíblia (PERES, 2013).

É impossível se dissociar, no Brasil, a questão agrária do analfabetismo e da exclusão educacional, em todas as faixas etárias. A criança e o jovem excluídos hoje

do acesso à educação serão, no futuro, o adulto e o idoso analfabetos. O último Censo do IBGE, realizado em 2010, apontou os estados nordestinos como os que detêm as piores taxas de analfabetismo. Segundo os dados, a Bahia é o estado com o maior número absoluto de analfabetos e o Piauí o que possui o maior percentual de analfabetismo entre a população. São, portanto, dois estados nordestinos os que lideram o ranking do analfabetismo no país. Devido a uma maior concentração de analfabetos no Nordeste, temos que mais da metade (56%) dos analfabetos do país vivem nessa região, embora a população local corresponda a um pouco mais de ¼ (27%) do total brasileiro.

Na região do semiárido nordestino, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais também foi bem mais elevada do que a média nacional, apesar de ter uma redução de 32,6% em 2000, para 24,3% em 2010. Entre os analfabetos residentes nessa região, 65% eram pessoas maiores de 60 anos de idade. Um dado interessante é que, dos 1.304 municípios brasileiros com taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, 32 não ofereciam o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria deles estava no Nordeste. O município de João Dias (RN) apresentou o maior índice (38,9%), seguido de Monte Santo (BA), com 35,6% e São Brás (AL), com 34,7%. Observa-se que países com um nível de renda per capita similar ao brasileiro contam, normalmente, com uma taxa de analfabetismo de 5,8%.

Estes dados censitários são bastante significativos, pois contribuem para tornar pública a discussão sobre a exclusão educacional e a miséria social no Nordeste, que ainda não recebem a atenção devida, nem da academia, nem da mídia, nem dos governos e nem da sociedade. A impressão que se tem ao ver e, principalmente, conviver com o semiárido é a de uma região abandonada, esquecida pelo Estado. A seca, a miséria e a morte compõem permanentemente o cenário da caatinga.

Conclusões

Apesar de as instituições públicas que atuam no semiárido (como o INSA[124], a UFERSA[125], etc.) priorizarem a questão ambiental (como a convivência sustentável com a semiaridez) nas suas ações, é o latifúndio – e não a seca – o principal entrave para o desenvolvimento socioeconômico da região. A concentração da propriedade da terra nas regiões semiáridas carrega outro impasse: a concentração privada da água. Muitos latifúndios possuem açudes gigantescos, que são, porém, inacessíveis à população local, caracterizando um tipo de "privatização da água" que, ao concentrar recursos fundamentais para a manutenção da vida (como água e terra), contribui para potencializar a miséria social na região. O que se percebe é que a atenção demasiada que é dada às questões ambientais do semiárido visa estrategicamente escamotear a questão social decorrente do latifúndio e de sua lógica concentradora (PERES, 2013).

Martins (1997) e Sauer (2010) consideram o latifúndio e as oligarquias agrárias os principais entraves ao desenvolvimento e à modernização do país. Em contraposição, consideram também que os movimentos sociais de luta pela terra e em defesa da reforma agrária são hoje uma das mais importantes forças políticas de modernização da sociedade brasileira. Um Estado verdadeiramente democrático não pode manter uma estrutura social tão desigual e nem ser refém de uma elite ruralista e oligárquica que, infiltrada no poder, perpetua a sua dominação e influência política no país. É necessário romper com essa lógica concentradora da riqueza e dos recursos, que prevalece no Brasil desde o período colonial.

E os movimentos sociais rurais, protagonizados pelos camponeses sem terra e pelos demais militantes e simpatizantes da "causa", representam um caminho ímpar de transformação social proveniente da sociedade civil e que está destinado à superação das forças oligárquicas contrárias à modernização política da sociedade brasileira. Estes movimentos reivindicam terra, trabalho, educação e justiça social. O assentamento é um espaço de construção de novos sujeitos políticos, de novas identidades. Escolas públicas de boa qualidade já são trazidas e mantidas nos assentamentos por pressão política dos movimentos sociais. E é bom lembrar que

[124] Instituto Nacional do Semiárido, com sede em Campina Grande-PB.
[125] Universidade Federal Rural do Semiárido, com sede em Mossoró-RN.

tais escolas são orientadas a seguir as cartilhas da educação do campo apregoadas pelos movimentos.

A superação do analfabetismo, da exclusão e da miséria social, não só no semiárido nordestino, mas em todo o país, deve perpassar em grande medida por essa necessidade de transformação política da sociedade brasileira, que está atrelada aos movimentos sociais rurais de luta pela terra. Sem que isso seja levado em consideração, e de forma prioritária, qualquer medida política paliativa que supostamente esteja destinada a combater a exclusão educacional e social não passará de letra morta.

Referências

ALBUQUERQUE JR. Durval. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice: realidade incômoda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRARO, Alceu. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, José. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

PERES, Marcos. **Analfabetismo entre idosos no semiárido nordestino**. Salvador/BA: Eduneb, 2013.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos brasileiros. In: TIRIBA, Lia & CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro/Editora UFF, 2011.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social no Brasil na década de 90. In: VIEIRA, Evaldo (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, 2001.

ICHS/UFOP
X SIMPOED

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NO CÁRCERE

Maria Cristina da Silva[1]
[1]Doutoranda do programa de Pós-Graduação FAE/UFMG.email:bhcentro991@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho é parte de nossa pesquisa de doutorado que buscou compreender processos de escolarização de mulheres que se encontram encarceradas, em uma penitenciária feminina na região sudeste/Brasil. Nossa pesquisa, ao aproximar-se deste universo, procurou identificar como estas mulheres vivenciam a leitura e a escrita em salas de aula, a dimensão do aprendizado da leitura e da escrita no contexto da escolarização na visão das detentas, bem como os efeitos desse aprendizado do ponto de vista do sujeito, identificando seus usos. Para que pudéssemos atingir nossos objetivos optamos por uma pesquisa de cunho etnográfico e para esse percurso utilizamos da observação participante, caderno de campo e de outros registros disponibilizados pela instituição escolar. Os dados foram coletados no período de maio a dezembro de 2013 e foram organizados, categorizados e interpretados tomando como referencial de análise as legislações

brasileiras sobre a educação nas prisões; os efeitos da visibilidade/invisibilidade foram analisados a partir das produções de Santos e para as questões de gênero, classe social e raça nos valemos dos estudos de Kerner, bem como de dados e relatórios do IBGE, IPEA e Ministério da Justiça. Salienta-se ainda as contribuições de Foucault, Goffman e Wacquant no que tange a nossa compreensão de forma macro sobre as instituições prisionais e suas complexas relações de vigilância e controle. Nossa pesquisa se encontra na fase final de análise dos dados e no momento atual podemos demarcar entre as detentas uma população jovem, mães, abandono e a ausência de assessoria jurídica pública.

Palavras chave: mulheres; presídios; escolarização; EJA

Introdução

Em nossos estudos sobre mulheres encarceradas deparamo-nos com produções e pesquisas acadêmicas sobre o universo prisional masculino e feminino, em sua grande maioria realizadas nas últimas décadas deste século e final do século XX. É um campo vasto, no que tange a áreas do conhecimento, mas boa parte delas se concentra na Sociologia e no Direito, com interfaces na Educação, na Psicologia e no Serviço Social, com uma predominância de pesquisas sobre presídios masculinos. Outro aspecto relevante é seu recorte para práticas de ressocialização de presos e dentre estas, a escolarização aparece. Detectamos nestas pesquisas uma preocupação recorrente com o aumento da população prisional, a denúncia de maus tratos, superlotação de presídios, inexistência de atividades de trabalho, salas de aula em número suficiente, cursos de formação profissional, assistência à saúde, assistência jurídica, dentre muitos outros serviços preconizados na Lei.7.020/84 (Lei de Execução Penal).

Para melhor compreendermos o mundo feminino no cárcere utilizamos o conceito de *Interseccionalidade*. Esse conceito foi inicialmente utilizado por Kimberlé Crenshaw[126] na perspectiva do Direito para tratar das discriminações vivenciadas por mulheres negras americanas. Encontramos nele semelhanças para compreender os vários entrecruzamentos percebidos em nossa pesquisa, o que não

[126] Segundo KERNER a obra que apresenta a discussão: CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique... Universidade de Chicago, 1989.

significa que outros possam existir. Nossa compreensão sobre *interseccionalidade* aponta também na mesma direção de Kerner (2012). Segundo ela, na discussão europeia vem sendo utilizado esse conceito de forma a incluir e complexificar as discussões.

> Serve como símbolo para todas as formas *possíveis* de combinações e entrelaçamentos de diversas formas de poder expressas por categorias de diferença e de diversidade, sobretudo as de "raça", etnia, gênero, sexualidade, classe/camada social, bem como eventualmente, as de religião, idade e deficiências. (KERNER ,2012, p.55)

Os estudos de gênero ocupam por décadas um grande número de pesquisadoras (es) nas diferentes áreas do conhecimento (sociologia, direito, psicologia, estudos culturais, etc) e com disputas teóricas, mas todas as produções apontam uma busca em compreender de forma aprofundada as relações de gênero para além de uma definição biológica. Observamos, no entanto, como Kerner ressalta, a importância das discussões de Crenshaw e o fato de que a interseccionalidade possui dimensões diferentes. Cabe ressaltar que, tomando como ponto de partida as concepções sobre poder de Michel Foucault, Kerner desenvolve uma abordagem em que aponta para três dimensões, sendo estas: dimensão epistêmica, dimensão institucional e dimensão pessoal.

Outro conceito que vamos utilizar em nossa pesquisa é o de *ambivalência.* Conforme está expresso por Abbagnano (2000), verbete dicionário de filosofia*: Estado caracterizado pela presença simultânea de valorizações ou de atitudes contrastantes ou opostas. Esse termo é usado especialmente em psicologia, para indicar certas situações emotivas que implicam amor e ódio, e em geral atitudes opostas em face do mesmo objeto*. Em nosso estudo vamos trazê-lo a partir das discussões de Santos (2010) para compreendermos o sentido de duplicidades opostas, ou seja: mais de uma ação do Estado ao mesmo tempo, mas estas convergindo para pontos finais opostos e por vezes de efeitos negativos para a população carcerária e para a sociedade como um todo e visualmente positivas para o Estado, no que tange à afirmação de investimento em políticas públicas e proteção da sociedade e seu patrimônio. *Ambivalência* é, a nosso ver, um conceito que

atravessa as políticas públicas ou públicas/privadas voltadas para o cárcere e todos aqueles (as) envolvidos nesta discussão e que atuam no sistema prisional.

Para compreendermos toda a complexidade do mundo prisional feminino e em específico o processo de escolarização, os usos da leitura e escrita presentes no contexto estudado e de como as alunas no cárcere se apropriam dele, acompanhamos as atividades escolares de nove alunas de alfabetização/Eja em uma escola dentro de um complexo prisional.

Metodologia

Nossa pesquisa valeu-se das concepções da etnografia para compreendermos os sujeitos pesquisados e sua relação com a escola. A metodologia da pesquisa no campo social tem apontado tanto para uma diversidade de cruzamento com outros saberes, bem como críticas sobre abordagens utilizadas, configurando assim um campo em constante debate, tanto no que diz respeito aos modos de fazer pesquisa, bem como as concepções teóricas que norteiam este fazer. Por estarmos lidando no campo das ciências sociais, entendemos por metodologia conforme expressado por Minayo (1993).

> A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador(...). O conjunto de técnicas constitui um instrumental secundário em relação à teoria, mas importante enquanto cuidado metódico de trabalho. Elas encaminham para a prática as questões formuladas abstratamente. (MINAYO, 1993, p.22,23).

A autora também aponta que não só teoria e técnica são indispensáveis, mas também a percepção, a criação, a experiência. Em se tratando de nosso fazer enquanto pesquisadora, temos buscado diálogo com outros pesquisadores que trabalharam com pesquisas relativas a presidiários, aprofundando assim nossos conhecimentos sobre este público e sobre percursos metodológicos e formas de coleta de dados utilizados**.** Optamos por utilizar, como já o dissemos, procedimentos da etnografia, como a observação, o registro em caderno de campo, a descrição densa, reflexiva e ética.

A pesquisa na perspectiva etnográfica implica cuidados e responsabilidades com os sujeitos pesquisados, assim como ética com os dados coletados e as descrições realizadas. Inicialmente, é importante lembrar que não se tratava em fazer etnografia em salas de aula de um presídio, mas usufruir dos estudos da etnografia para que assim pudéssemos, em nossas observações e registros, ter clareza e buscar a reflexão aprofundada sobre o nosso objeto de pesquisa.

Adotamos a observação participante mediante a impossibilidade de entrevista com as detentas sem a presença de um agente penitenciário. Conforme expresso no oficio de autorização para pesquisa, as entrevistas deveriam sempre ser acompanhas por uma agente de segurança e em local apropriado. Nossa pouca intimidade com as detentas, assim como com todo o público do presídio, nos levou a definir nosso percurso por anotações diárias, que vamos chamar de notas de campo em um contexto de observação participante.

Assumimos a posição de pesquisador participante, no sentido de que participamos mesmo que, parcialmente, de uma vida social no presídio. Convivemos e acompanhamos vários momentos, como festas, atividades culturais e educativas. O limite entre o que deveríamos fazer ou não, foi muito tênue, sutil e, por vezes, perigoso. Ao discutir os vários percursos metodológicos, Minayo (1993) aponta que:

> Os papeis substantivos reais que o pesquisador desempenhará, vão variar de acordo com a situação de pesquisa. Na verdade, em relação aos grupos que elege, o pesquisador é menos olhado pela base lógica dos seus estudos, e mais pela sua personalidade e comportamento. Seus contatos em campo querem saber se ele é ‘uma boa pessoa’ e que não vai ‘fazer mal ao grupo’, não vai trair ‘seus segredos’ e suas estratégias de viver a realidade concreta. (MINAYO, 1993, p.144).

Cabe aqui ressaltar que nossa condição de pesquisadora não foi compreendida como imaginávamos, pois com todos os esclarecimentos que fizemos, mesmo assim as alunas sempre faziam referência a nós como estagiária da professora, alguém que estaria no lugar de aprendiz. A dificuldade de compreender o papel de um pesquisador e até os riscos de exposição sobre os pesquisados pode ter facilitado nossa aproximação e assim tornar a relação mais próxima, menos invasiva.

As notas em cadernos de campo foi o recurso de registro principal. Em um primeiro momento deu-se o registro do que foi observado para em um segundo momento ser detalhado e compreendido, articulado às concepções teóricas que fundamentam a pesquisa. Na situação de pesquisa em um presídio optamos por observar e participar de algumas atividades e não realizarmos nenhum registro quando dentro do complexo penitenciário. Imediatamente ao sairmos dele foi que realizamos notas por temas, tópicos que chamaram nossa atenção. Em um momento seguinte, mas no mesmo dia, voltamos sobre eles a fim de fazer um registro mais detalhado dos tópicos/temas.

Além dos procedimentos acima apontados, durante nossa pesquisa outros materiais nos foram disponibilizados pela professora de alfabetização, os quais assim agrupamos: a) atividades da turma de alfabetização desenvolvidas com a professora e/ou em parceria com outros professores; b) eventos que não foram direcionados somente para a turma acompanhada, mas para todas as alunas/detentas, como filmes, palestras, festas, formatura das alunas, gincana, exposição e feira cultural.

O local da pesquisa

A escolha da Penitenciária foi por ser um presídio somente de mulheres, um dos mais antigos, sua localização e, pela existência de uma escola dentro dele. O Complexo Penitenciário foi instalado em 1953, em caráter provisório, em dependências de um abrigo, mas somente em 1957 passou a funcionar nas instalações atuais. Nossas observações e foco de nossa pesquisa se concentraram na sala de alfabetização e no espaço escolar como um todo nos momentos “livres” e atividades coletivas. Além das aulas com a professora de alfabetização, valemo-nos das aulas de Arte, Corpo e Movimento, com módulo/ aula de 50 minutos uma vez por semana, ministradas por outros professores (homens) e que ocorriam na própria sala de aula ou em outros ambientes, mas dentro do espaço destinado a escola. É preciso dizer que ao definir por acompanhar uma sala de aula, não poderíamos esquecer que estas alunas/detentas pertenciam a um grupo maior, da população de presas daquele local. Quando de nossa pesquisa, contava com o seguinte quadro no que se refere às detentas.

Total de alunas /detentas frequentes na escola por segmento

1º segmento (Alfabetização e anos iniciais)	20
2º segmento (5º ao 9º ano)	71
Ensino médio	22
Total de alunas matriculadas e frequentes	**113**
Total geral de detentas	**357**

Fonte: Registros secretaria da escola em Set/2013

As atividades escolares de todas as alunas iniciavam-se às 17 horas e encerravam às 19 horas e 30 minutos, com exceção para as alunas do Ensino Médio em que nas terças e quintas-feiras as atividades escolares se estendiam até às 20 horas e 20 minutos.

Resultados e discussão

Em nossas análises ainda preliminares foi-nos possível perceber, no que tange às detentas, que existe um compartilhamento e socialização de textos, dentre os quais livros, jornais, panfletos informativos sobre saúde da mulher, cartilhas sobre direitos e deveres dos presos, informações impressas no uniforme das detentas, nos muros internos, crachás de identificação, documentos expedidos por juízes, advogados, assistência social, direção da penitenciária, direção da escola, livros da biblioteca, bilhetes, cartas, desenhos, letras de música, telefone público, rádio de uso individual, televisão, exibição de filmes. Todos eles perpassam o cotidiano das detentas, alguns com restrições de horário e dia para o seu uso, como a televisão nos alojamentos e o telefone público com regras próprias da instituição para seu uso e acesso. Os demais objetos também passam por orientações e definições de como e quando podem ser utilizados, mas com menor rigor. Em nossas análises detectamos que essa grande circulação de textos no presídio proporciona mais informações às detentas e poderiam oportunizar uma ampliação do universo cultural delas.

Algumas das atividades realizadas pela escola, como festas, exibição de filmes, atividades de lazer requerem definições entre a direção da escola e a do presídio. Entretanto, foi possível observar uma maior rigidez por parte da direção do presídio do que da escola. As negociações para a realização de eventos festivos e/ou culturais enquanto iniciativa da escola sempre estavam condicionadas à prévia autorização dos órgãos da segurança do Estado. Nessa perspectiva, foi possível perceber na instituição pesquisada que as relações entre escola e presídio, mesmo que aparentemente amistosas e tranquilas, vivem em uma constante tensão.

A ajuda na leitura e escrita de textos entre as detentas são negociadas e estabelecidas com quem lhes inspira confiança. O mesmo ocorre com o cuidado entre elas. Esse cuidar tem sentido amplo. Cuidar da beleza arrumando o cabelo, da saúde, divulgando e informando sobre atendimento à saúde, da segurança, orientando-se mutuamente sobre riscos em envolver com brigas e intrigas. As ajudas ali compartilhadas, por vezes, podem ser utilizadas como “moeda”. Para as detentas que têm muito pouco tempo no cárcere e que sequer recebem visita foi possível perceber as sutilezas que perpassam nas relações de sobrevivência. As estratégias de cuidado com a colega de cela e recebimento por essa ação é usual, mesmo que proibido e sujeito a sanções.

Foi-nos possível verificar que no complexo prisional, e não somente na escola, existem tipos de textos muito variados e com finalidades muito distintas. Dentre os acima elencados, alguns ocorrem de forma individual e distintos, como orientações de advogados, audiências e determinações do juiz da execução penal. Mesmo que individuais eles produzem efeitos para um coletivo. As experiências e vivências, ao produzirem saberes individuais e coletivos e que por vezes são compartilhados, fazem da oralidade um recurso de uso constante. Nossa pesquisa indicou que compreender e memorizar as orientações de advogados e demais agentes ligados aos Direitos Humanos é bastante recorrente neste contexto e fazem com que as orientações jurídicas sejam um tema bastante presente no presídio entre as detentas.

A circulação de textos na penitenciária, em muitos momentos, ocorre pela oralidade, haja vista que a escrita pode se tornar documento e prova, materializando o conteúdo ali expresso em peça e/ou prova contra quem o escreveu. Nessa

perspectiva, o uso da escrita entre as detentas ocorre de forma cuidadosa. Esta estratégia denota como as mulheres no cárcere conhecem os significados de seu uso naquele contexto.

A oralidade, diferente da forma escrita, mesmo que vigiada, monitorada, ocorre de forma muito diversa e com menor risco. Falar baixo, com cuidado, em sigilo, por gestos, códigos, longe dos agentes, entre muitas outras formas, nos indica que a escrita possui um risco evidente e esta é mais fiscalizada e vigiada. Sugere mais facilidade para seu controle sendo também o espaço e horário das atividades escolares muito monitorados, cabendo a vigilância tanto para as detentas quanto para os profissionais da escola. As reprimendas podem ocorrer a qualquer uma das detentas ou aos profissionais que ali estão atuando. A justificativa é imputada ao cuidado e segurança, nem sempre justificada.

A cor do uniforme, o cuidado com o corpo, calçados (sandálias), jeito de expressar (sotaques), o corpo (velhas, jovens, tatuadas, negras, gordas, maquiadas, corte de cabelo), alimentos consumidos, visitas, entre muitos outros adereços e enfeites podem ser demarcadores da classe social, de sua feminilidade, sua vida conjugal, como bem expressou Goffman (1988) sobre os efeitos sofridos pela pessoa estigmatizada.

Nossa pesquisa indicou elementos em que no cárcere todas presidiárias, ou não, ficam marcadas pela instituição penal. Mesmo que as marcas deixadas nas trabalhadoras (es) e nas presidiárias sejam distintas, ambas sofrem efeitos da instituição quando em contato com os outros do lado de fora dos muros.

As atividades coletivas organizadas e realizadas por todos que trabalham na escola e que contam com o apoio de outros profissionais do presídio apontam como sendo as que mais proporcionam momentos de interação entre detentas, professores, equipe pedagógica, agentes de segurança, diretores, funcionários técnicos administrativos. No entanto, também são elas as que se apresentam como sendo de maior tensão, medo para todos, desde sua organização até o momento final.

A importância em compartilhar momentos de música, dança, brincadeiras, jogos, filmes e palestras, oportunizando às alunas ampliação de seu universo cultural e vislumbrar outras possibilidades, é evidenciado por todos que trabalham

na escola, mas esta realidade também é recoberta por disputas entre os professores, sendo estas também atravessadas por disputas maiores entre as duas instituições: escola e presídio. Não conseguimos depreender as inúmeras ambivalências presentes no contexto por nós pesquisado ao buscar compreender o processo de escolarização de mulheres em privação de liberdade. As várias questões apontadas no trabalho de campo e que atravessam o mundo prisional tornaram nossa pesquisa mais complexa e difícil no momento de compreender os registros realizados no campo. Quando buscamos acompanhar uma sala de aula de alfabetização deparamos com um mundo muito além da sala de aula, mas ao mesmo tempo dentro desta. A sala de aula da professora de alfabetização era também parte de toda uma engrenagem complexa, com muitas tensões e incompreensões. Entretanto, cabe ressaltar a sensibilidade e cuidado da professora e dos vários momentos em que ela buscou proporcionar significado para a escrita e leitura e os diversos usos que se faz de ambas.

Quanto aos conceitos de interseccionalidade e ambivalência, estes ainda requerem aprofundamentos, bem como se apresentam no contexto pesquisado. Sobre estes aspectos é que estamos nos debruçando na fase atual.

Nossa pesquisa aponta para uma invisibilidade por meio do visível, ou seja, dar visibilidade não significa estar, fazer parte do outro lado do muro, da cela, da sala de aula. A presença do Estado e a adoção de políticas públicas não significam o reconhecimento dessas mulheres enquanto pessoa humana de direitos/deveres mesmo que em condições diferentes. As tensões no cotidiano da escola atrelam-se num extremo às regras do presídio produzindo em seu corpo de funcionários tristezas, angústias e desvalorização profissional. Em outro extremo temos o “desconhecimento” da Secretaria de Educação no que tange às condições de trabalho e o fazer de seus trabalhadores. Durante o período de nossa pesquisa não deparamos em nenhum momento com a visita de técnicos, inspetores, diretores ligados ao órgão de gestão à qual a escola está vinculada tenham se inteirado do cotidiano da instituição escola naquele contexto prisional.

Conclusões

Verificamos a presença de vários tipos de portadores de textos e seu compartilhamento bem como estratégias diversas de circulação e uso dos mesmos. Uma predominância entre as detentas de ajuda mesmo que esta tenha um custo. Fica evidenciado que uma das formas de pagamento é a permuta de produtos de higiene e limpeza, esclarecimentos sobre o cotidiano do presídio e auxilio na leitura de documentos expedidos pela justiça. Dentre as formas de comunicação com o mundo externo é o telefone público sendo o mesmo organizado por alas/alojamentos. Constatamos a ausência de visitas, momentos de angustia e dor pelo isolamento. Também relatos das detentas de violência de companheiros e familiares anterior ao cárcere. A maternidade é vivida entre sonhos e saudade dos filhos e uma clara sensibilidade e preocupação com uma outra trajetória para os mesmos. Por fim deparamos com uma nítida falta de atividades de trabalho para as detentas na perspectiva de qualificação para o mercado, apoio aos professores para as atividades escolares, e qualificação específica aos mesmos.

Referências

BRASIL. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Senado Federal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Segurança, penalidade, prisão. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta; trad. Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2012. Ditos & escritos VIII.

GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC,1988, 4ª ed.

KERNER, Ina.Tudo é interseccional? Novos estudos CEBRAP N.93, Jul, 2002.

MINAYO, M. C. de Souza. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Ed.Hucitec-Abrasco, 1993. 2ª ed.

SANTOS, B.de Sousa; MENESES, M. Paula (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo:Cortez, 2010.

WACQUANT, Loic. As prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores,2001

ICHS/UFOP
X SIMPOED

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NO CÁRCERE

Maria Cristina da Silva[1]

[1]Doutoranda do programa de Pós-Graduação FAE/UFMG.email:bhcentro991@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho é parte de nossa pesquisa de doutorado que buscou compreender processos de escolarização de mulheres que se encontram encarceradas, em uma penitenciária feminina na região sudeste/Brasil. Nossa pesquisa, ao aproximar-se deste universo, procurou identificar como estas mulheres vivenciam a leitura e a escrita em salas de aula, a dimensão do aprendizado da leitura e da escrita no contexto da escolarização na visão das detentas, bem como os efeitos desse aprendizado do ponto de vista do sujeito, identificando seus usos. Para que pudéssemos atingir nossos objetivos optamos por uma pesquisa de cunho etnográfico e para esse percurso utilizamos da observação participante, caderno de campo e de outros registros disponibilizados pela instituição escolar. Os dados foram coletados no período de maio a dezembro de 2013 e foram organizados, categorizados e interpretados tomando como referencial de análise as legislações brasileiras sobre a educação nas prisões; os efeitos da visibilidade/invisibilidade foram analisados a partir das produções de Santos e para as questões de gênero, classe social e raça nos valemos dos estudos de Kerner, bem como de dados e relatórios do IBGE, IPEA e Ministério da Justiça. Salienta-se ainda as contribuições de Foucault, Goffman e Wacquant no que tange a nossa compreensão de forma macro sobre as instituições prisionais e suas complexas relações de vigilância e controle. Nossa pesquisa se encontra na fase final de análise dos dados e no

momento atual podemos demarcar entre as detentas uma população jovem, mães, abandono e a ausência de assessoria jurídica pública.

Palavras chave: mulheres; presídios; escolarização; EJA

Introdução

Em nossos estudos sobre mulheres encarceradas deparamo-nos com produções e pesquisas acadêmicas sobre o universo prisional masculino e feminino, em sua grande maioria realizadas nas últimas décadas deste século e final do século XX. É um campo vasto, no que tange a áreas do conhecimento, mas boa parte delas se concentra na Sociologia e no Direito, com interfaces na Educação, na Psicologia e no Serviço Social, com uma predominância de pesquisas sobre presídios masculinos. Outro aspecto relevante é seu recorte para práticas de ressocialização de presos e dentre estas, a escolarização aparece. Detectamos nestas pesquisas uma preocupação recorrente com o aumento da população prisional, a denúncia de maus tratos, superlotação de presídios, inexistência de atividades de trabalho, salas de aula em número suficiente, cursos de formação profissional, assistência à saúde, assistência jurídica, dentre muitos outros serviços preconizados na Lei.7.020/84 (Lei de Execução Penal).

Para melhor compreendermos o mundo feminino no cárcere utilizamos o conceito de *Interseccionalidade*. Esse conceito foi inicialmente utilizado por Kimberlé Crenshaw[127] na perspectiva do Direito para tratar das discriminações vivenciadas por mulheres negras americanas. Encontramos nele semelhanças para compreender os vários entrecruzamentos percebidos em nossa pesquisa, o que não significa que outros possam existir. Nossa compreensão sobre *interseccionalidade* aponta também na mesma direção de Kerner (2012). Segundo ela, na discussão europeia vem sendo utilizado esse conceito de forma a incluir e complexificar as discussões.

> Serve como símbolo para todas as formas *possíveis* de combinações e entrelaçamentos de diversas formas de poder expressas por categorias de diferença e de diversidade, sobretudo as de “raça”, etnia, gênero,

[127] Segundo KERNER a obra que apresenta a discussão: CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique... Universidade de Chicago, 1989.

> sexualidade, classe/camada social, bem como eventualmente, as de religião, idade e deficiências. (KERNER ,2012, p.55)

Os estudos de gênero ocupam por décadas um grande número de pesquisadoras (es) nas diferentes áreas do conhecimento (sociologia, direito, psicologia, estudos culturais, etc) e com disputas teóricas, mas todas as produções apontam uma busca em compreender de forma aprofundada as relações de gênero para além de uma definição biológica. Observamos, no entanto, como Kerner ressalta, a importância das discussões de Crenshaw e o fato de que a interseccionalidade possui dimensões diferentes. Cabe ressaltar que, tomando como ponto de partida as concepções sobre poder de Michel Foucault, Kerner desenvolve uma abordagem em que aponta para três dimensões, sendo estas: dimensão epistêmica, dimensão institucional e dimensão pessoal.

Outro conceito que vamos utilizar em nossa pesquisa é o de *ambivalência.* Conforme está expresso por Abbagnano (2000), verbete dicionário de filosofia*: Estado caracterizado pela presença simultânea de valorizações ou de atitudes contrastantes ou opostas. Esse termo é usado especialmente em psicologia, para indicar certas situações emotivas que implicam amor e ódio, e em geral atitudes opostas em face do mesmo objeto*. Em nosso estudo vamos trazê-lo a partir das discussões de Santos (2010) para compreendermos o sentido de duplicidades opostas, ou seja: mais de uma ação do Estado ao mesmo tempo, mas estas convergindo para pontos finais opostos e por vezes de efeitos negativos para a população carcerária e para a sociedade como um todo e visualmente positivas para o Estado, no que tange à afirmação de investimento em políticas públicas e proteção da sociedade e seu patrimônio. *Ambivalência* é, a nosso ver, um conceito que atravessa as políticas públicas ou públicas/privadas voltadas para o cárcere e todos aqueles (as) envolvidos nesta discussão e que atuam no sistema prisional.

Para compreendermos toda a complexidade do mundo prisional feminino e em específico o processo de escolarização, os usos da leitura e escrita presentes no contexto estudado e de como as alunas no cárcere se apropriam dele, acompanhamos as atividades escolares de nove alunas de alfabetização/Eja em uma escola dentro de um complexo prisional.

Metodologia

Nossa pesquisa valeu-se das concepções da etnografia para compreendermos os sujeitos pesquisados e sua relação com a escola. A metodologia da pesquisa no campo social tem apontado tanto para uma diversidade de cruzamento com outros saberes, bem como críticas sobre abordagens utilizadas, configurando assim um campo em constante debate, tanto no que diz respeito aos modos de fazer pesquisa, bem como as concepções teóricas que norteiam este fazer. Por estarmos lidando no campo das ciências sociais, entendemos por metodologia conforme expressado por Minayo (1993).

> A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador(...). O conjunto de técnicas constitui um instrumental secundário em relação à teoria, mas importante enquanto cuidado metódico de trabalho. Elas encaminham para a prática as questões formuladas abstratamente. (MINAYO, 1993, p.22,23).

A autora também aponta que não só teoria e técnica são indispensáveis, mas também a percepção, a criação, a experiência. Em se tratando de nosso fazer enquanto pesquisadora, temos buscado diálogo com outros pesquisadores que trabalharam com pesquisas relativas a presidiários, aprofundando assim nossos conhecimentos sobre este público e sobre percursos metodológicos e formas de coleta de dados utilizados**.** Optamos por utilizar, como já o dissemos, procedimentos da etnografia, como a observação, o registro em caderno de campo, a descrição densa, reflexiva e ética.

A pesquisa na perspectiva etnográfica implica cuidados e responsabilidades com os sujeitos pesquisados, assim como ética com os dados coletados e as descrições realizadas. Inicialmente, é importante lembrar que não se tratava em fazer etnografia em salas de aula de um presídio, mas usufruir dos estudos da etnografia para que assim pudéssemos, em nossas observações e registros, ter clareza e buscar a reflexão aprofundada sobre o nosso objeto de pesquisa.

Adotamos a observação participante mediante a impossibilidade de entrevista com as detentas sem a presença de um agente penitenciário. Conforme expresso no oficio de autorização para pesquisa, as entrevistas deveriam sempre ser

acompanhas por uma agente de segurança e em local apropriado. Nossa pouca intimidade com as detentas, assim como com todo o público do presídio, nos levou a definir nosso percurso por anotações diárias, que vamos chamar de notas de campo em um contexto de observação participante.

Assumimos a posição de pesquisador participante, no sentido de que participamos mesmo que, parcialmente, de uma vida social no presídio. Convivemos e acompanhamos vários momentos, como festas, atividades culturais e educativas. O limite entre o que deveríamos fazer ou não, foi muito tênue, sutil e, por vezes, perigoso. Ao discutir os vários percursos metodológicos, Minayo (1993) aponta que:

> Os papeis substantivos reais que o pesquisador desempenhará, vão variar de acordo com a situação de pesquisa. Na verdade, em relação aos grupos que elege, o pesquisador é menos olhado pela base lógica dos seus estudos, e mais pela sua personalidade e comportamento. Seus contatos em campo querem saber se ele é 'uma boa pessoa' e que não vai 'fazer mal ao grupo', não vai trair 'seus segredos' e suas estratégias de viver a realidade concreta. (MINAYO, 1993, p.144).

Cabe aqui ressaltar que nossa condição de pesquisadora não foi compreendida como imaginávamos, pois com todos os esclarecimentos que fizemos, mesmo assim as alunas sempre faziam referência a nós como estagiária da professora, alguém que estaria no lugar de aprendiz. A dificuldade de compreender o papel de um pesquisador e até os riscos de exposição sobre os pesquisados pode ter facilitado nossa aproximação e assim tornar a relação mais próxima, menos invasiva.

As notas em cadernos de campo foi o recurso de registro principal. Em um primeiro momento deu-se o registro do que foi observado para em um segundo momento ser detalhado e compreendido, articulado às concepções teóricas que fundamentam a pesquisa. Na situação de pesquisa em um presídio optamos por observar e participar de algumas atividades e não realizarmos nenhum registro quando dentro do complexo penitenciário. Imediatamente ao sairmos dele foi que realizamos notas por temas, tópicos que chamaram nossa atenção. Em um momento seguinte, mas no mesmo dia, voltamos sobre eles a fim de fazer um registro mais detalhado dos tópicos/temas.

Além dos procedimentos acima apontados, durante nossa pesquisa outros materiais nos foram disponibilizados pela professora de alfabetização, os quais assim agrupamos: a) atividades da turma de alfabetização desenvolvidas com a professora e/ou em parceria com outros professores; b) eventos que não foram direcionados somente para a turma acompanhada, mas para todas as alunas/detentas, como filmes, palestras, festas, formatura das alunas, gincana, exposição e feira cultural.

O local da pesquisa

A escolha da Penitenciária foi por ser um presídio somente de mulheres, um dos mais antigos, sua localização e, pela existência de uma escola dentro dele. O Complexo Penitenciário foi instalado em 1953, em caráter provisório, em dependências de um abrigo, mas somente em 1957 passou a funcionar nas instalações atuais. Nossas observações e foco de nossa pesquisa se concentraram na sala de alfabetização e no espaço escolar como um todo nos momentos "livres" e atividades coletivas. Além das aulas com a professora de alfabetização, valemo-nos das aulas de Arte, Corpo e Movimento, com módulo/ aula de 50 minutos uma vez por semana, ministradas por outros professores (homens) e que ocorriam na própria sala de aula ou em outros ambientes, mas dentro do espaço destinado a escola. É preciso dizer que ao definir por acompanhar uma sala de aula, não poderíamos esquecer que estas alunas/detentas pertenciam a um grupo maior, da população de presas daquele local. Quando de nossa pesquisa, contava com o seguinte quadro no que se refere às detentas.

Total de alunas /detentas frequentes na escola por segmento

1º segmento (Alfabetização e anos iniciais)	20
2º segmento (5º ao 9º ano)	71
Ensino médio	22
Total de alunas matriculadas e frequentes	**113**
Total geral de	**357**

detentas	

Fonte: Registros secretaria da escola em Set/2013

As atividades escolares de todas as alunas iniciavam-se às 17 horas e encerravam às 19 horas e 30 minutos, com exceção para as alunas do Ensino Médio em que nas terças e quintas-feiras as atividades escolares se estendiam até às 20 horas e 20 minutos.

Resultados e discussão

Em nossas análises ainda preliminares foi-nos possível perceber, no que tange às detentas, que existe um compartilhamento e socialização de textos, dentre os quais livros, jornais, panfletos informativos sobre saúde da mulher, cartilhas sobre direitos e deveres dos presos, informações impressas no uniforme das detentas, nos muros internos, crachás de identificação, documentos expedidos por juízes, advogados, assistência social, direção da penitenciária, direção da escola, livros da biblioteca, bilhetes, cartas, desenhos, letras de música, telefone público, rádio de uso individual, televisão, exibição de filmes. Todos eles perpassam o cotidiano das detentas, alguns com restrições de horário e dia para o seu uso, como a televisão nos alojamentos e o telefone público com regras próprias da instituição para seu uso e acesso. Os demais objetos também passam por orientações e definições de como e quando podem ser utilizados, mas com menor rigor. Em nossas análises detectamos que essa grande circulação de textos no presídio proporciona mais informações às detentas e poderiam oportunizar uma ampliação do universo cultural delas.

Algumas das atividades realizadas pela escola, como festas, exibição de filmes, atividades de lazer requerem definições entre a direção da escola e a do presídio. Entretanto, foi possível observar uma maior rigidez por parte da direção do presídio do que da escola. As negociações para a realização de eventos festivos e/ou culturais enquanto iniciativa da escola sempre estavam condicionadas à prévia autorização dos órgãos da segurança do Estado. Nessa perspectiva, foi possível perceber na instituição pesquisada que as relações entre escola e presídio, mesmo que aparentemente amistosas e tranquilas, vivem em uma constante tensão.

A ajuda na leitura e escrita de textos entre as detentas são negociadas e estabelecidas com quem lhes inspira confiança. O mesmo ocorre com o cuidado entre elas. Esse cuidar tem sentido amplo. Cuidar da beleza arrumando o cabelo, da saúde, divulgando e informando sobre atendimento à saúde, da segurança, orientando-se mutuamente sobre riscos em envolver com brigas e intrigas. As ajudas ali compartilhadas, por vezes, podem ser utilizadas como “moeda”. Para as detentas que têm muito pouco tempo no cárcere e que sequer recebem visita foi possível perceber as sutilezas que perpassam nas relações de sobrevivência. As estratégias de cuidado com a colega de cela e recebimento por essa ação é usual, mesmo que proibido e sujeito a sanções.

Foi-nos possível verificar que no complexo prisional, e não somente na escola, existem tipos de textos muito variados e com finalidades muito distintas. Dentre os acima elencados, alguns ocorrem de forma individual e distintos, como orientações de advogados, audiências e determinações do juiz da execução penal. Mesmo que individuais eles produzem efeitos para um coletivo. As experiências e vivências, ao produzirem saberes individuais e coletivos e que por vezes são compartilhados, fazem da oralidade um recurso de uso constante. Nossa pesquisa indicou que compreender e memorizar as orientações de advogados e demais agentes ligados aos Direitos Humanos é bastante recorrente neste contexto e fazem com que as orientações jurídicas sejam um tema bastante presente no presídio entre as detentas.

A circulação de textos na penitenciária, em muitos momentos, ocorre pela oralidade, haja vista que a escrita pode se tornar documento e prova, materializando o conteúdo ali expresso em peça e/ou prova contra quem o escreveu. Nessa perspectiva, o uso da escrita entre as detentas ocorre de forma cuidadosa. Esta estratégia denota como as mulheres no cárcere conhecem os significados de seu uso naquele contexto.

A oralidade, diferente da forma escrita, mesmo que vigiada, monitorada, ocorre de forma muito diversa e com menor risco. Falar baixo, com cuidado, em sigilo, por gestos, códigos, longe dos agentes, entre muitas outras formas, nos indica que a escrita possui um risco evidente e esta é mais fiscalizada e vigiada. Sugere mais facilidade para seu controle sendo também o espaço e horário das atividades

escolares muito monitorados, cabendo a vigilância tanto para as detentas quanto para os profissionais da escola. As reprimendas podem ocorrer a qualquer uma das detentas ou aos profissionais que ali estão atuando. A justificativa é imputada ao cuidado e segurança, nem sempre justificada.

A cor do uniforme, o cuidado com o corpo, calçados (sandálias), jeito de expressar (sotaques), o corpo (velhas, jovens, tatuadas, negras, gordas, maquiadas, corte de cabelo), alimentos consumidos, visitas, entre muitos outros adereços e enfeites podem ser demarcadores da classe social, de sua feminilidade, sua vida conjugal, como bem expressou Goffman (1988) sobre os efeitos sofridos pela pessoa estigmatizada.

Nossa pesquisa indicou elementos em que no cárcere todas presidiárias, ou não, ficam marcadas pela instituição penal. Mesmo que as marcas deixadas nas trabalhadoras (es) e nas presidiárias sejam distintas, ambas sofrem efeitos da instituição quando em contato com os outros do lado de fora dos muros.

As atividades coletivas organizadas e realizadas por todos que trabalham na escola e que contam com o apoio de outros profissionais do presídio apontam como sendo as que mais proporcionam momentos de interação entre detentas, professores, equipe pedagógica, agentes de segurança, diretores, funcionários técnicos administrativos. No entanto, também são elas as que se apresentam como sendo de maior tensão, medo para todos, desde sua organização até o momento final.

A importância em compartilhar momentos de música, dança, brincadeiras, jogos, filmes e palestras, oportunizando às alunas ampliação de seu universo cultural e vislumbrar outras possibilidades, é evidenciado por todos que trabalham na escola, mas esta realidade também é recoberta por disputas entre os professores, sendo estas também atravessadas por disputas maiores entre as duas instituições: escola e presídio. Não conseguimos depreender as inúmeras ambivalências presentes no contexto por nós pesquisado ao buscar compreender o processo de escolarização de mulheres em privação de liberdade. As várias questões apontadas no trabalho de campo e que atravessam o mundo prisional tornaram nossa pesquisa mais complexa e difícil no momento de compreender os registros realizados no campo. Quando buscamos acompanhar uma sala de aula de

alfabetização deparamos com um mundo muito além da sala de aula, mas ao mesmo tempo dentro desta. A sala de aula da professora de alfabetização era também parte de toda uma engrenagem complexa, com muitas tensões e incompreensões. Entretanto, cabe ressaltar a sensibilidade e cuidado da professora e dos vários momentos em que ela buscou proporcionar significado para a escrita e leitura e os diversos usos que se faz de ambas.

Quanto aos conceitos de interseccionalidade e ambivalência, estes ainda requerem aprofundamentos, bem como se apresentam no contexto pesquisado. Sobre estes aspectos é que estamos nos debruçando na fase atual.

Nossa pesquisa aponta para uma invisibilidade por meio do visível, ou seja, dar visibilidade não significa estar, fazer parte do outro lado do muro, da cela, da sala de aula. A presença do Estado e a adoção de políticas públicas não significam o reconhecimento dessas mulheres enquanto pessoa humana de direitos/deveres mesmo que em condições diferentes. As tensões no cotidiano da escola atrelam-se num extremo às regras do presídio produzindo em seu corpo de funcionários tristezas, angústias e desvalorização profissional. Em outro extremo temos o "desconhecimento" da Secretaria de Educação no que tange às condições de trabalho e o fazer de seus trabalhadores. Durante o período de nossa pesquisa não deparamos em nenhum momento com a visita de técnicos, inspetores, diretores ligados ao órgão de gestão à qual a escola está vinculada tenham se inteirado do cotidiano da instituição escola naquele contexto prisional.

Conclusões

Verificamos a presença de vários tipos de portadores de textos e seu compartilhamento bem como estratégias diversas de circulação e uso dos mesmos. Uma predominância entre as detentas de ajuda mesmo que esta tenha um custo. Fica evidenciado que uma das formas de pagamento é a permuta de produtos de higiene e limpeza, esclarecimentos sobre o cotidiano do presídio e auxilio na leitura de documentos expedidos pela justiça. Dentre as formas de comunicação com o mundo externo é o telefone público sendo o mesmo organizado por alas/alojamentos. Constatamos a ausência de visitas, momentos de angustia e dor pelo isolamento. Também relatos das detentas de violência de companheiros e

familiares anterior ao cárcere. A maternidade é vivida entre sonhos e saudade dos filhos e uma clara sensibilidade e preocupação com uma outra trajetória para os mesmos. Por fim deparamos com uma nítida falta de atividades de trabalho para as detentas na perspectiva de qualificação para o mercado, apoio aos professores para as atividades escolares, e qualificação específica aos mesmos.

Referências

BRASIL. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Senado Federal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Segurança, penalidade, prisão. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta; trad. Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2012. Ditos & escritos VIII.

GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC,1988, 4ª ed.

KERNER, Ina.Tudo é interseccional? Novos estudos CEBRAP N.93, Jul, 2002.

MINAYO, M. C. de Souza. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Ed.Hucitec-Abrasco, 1993. 2ª ed.

SANTOS, B.de Sousa; MENESES, M. Paula (orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo:Cortez, 2010.

WACQUANT, Loic. As prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores,2001

O CURSO TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT – ISEPAM

Paula Silvianna Muniz Figueiredo[1];

Mírian Carvalho de Araújo[2]

Resumo

O breve artigo expõe algumas questões concernentes à criação do curso Técnico em Secretaria Escolar, em uma instituição pública, estadual e centenária, o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) mantida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). A instituição, com uma experiência ímpar e de reconhecida excelência na formação de professores, foi colocada frente ao desafio de criar o seu primeiro curso técnico numa perspectiva de atuação em educação, tendo em vista sua identidade formadora. Já que o foco da Faetec é a formação técnica e a demanda atual da sociedade é o tecnólogo, fez-se necessário a inserção nessa modalidade de educação. A seleção do curso se deu após minuciosa busca por algo que atendesse a essa especificidade, definindo-se a oferta nos níveis médio integrado e subsequente, visando atender a demanda de jovens e adultos. Os desafios da implantação vão desde o processo de credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação a efetiva garantia dos direitos desses alunos a um curso de formação integral que os capacite a atuarem nas secretarias escolares de forma eficiente.

Palavras-Chave: Curso Técnico em Secretaria Escolar; ISEPAM; FAETEC; Formação integral.

Introdução

A pesquisa relata a implantação do curso Técnico em Secretaria Escolar, integrado ao ensino médio e subsequente, no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylart - ISEPAM – no ano de 2015. O trabalho se originou após os desafios encontrados para o início do curso e devido às autoras participarem da elaboração do projeto e de todo o processo de autorização para o funcionamento..

O ISEPAM é uma Instituição centenária localizada no Município de Campos dos Goytacazes, RJ, reconhecida em toda a região como uma referência em educação com ênfase na formação de professores e que oferece ensino desde as classes de Educação Infantil à Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação Lato Sensu. Em 2001 o Instituto passou a ser gerenciado pela Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. O ISEPAM abriga o Colégio de Aplicação (CAP), que foi criado em 09/05/2012, pelo Decreto 43.578, o único colégio de aplicação existente na região. Em 2013 o ISEPAM foi tombado como patrimônio histórico do município pelo Conselho de Preservação e Patrimônio Municipal de Campos dos Goytacazes-RJ, pela Resolução 005, de 13 de setembro de 2013.

Devido a sua história, a necessidade de adequação às exigências da sociedade para a formação técnica e ao fato do Instituto estar vinculado a uma Fundação voltada a formação técnica de qualidade,

buscou-se elaborar o projeto para aprovação de um curso técnico que mantivesse a identidade de formação do Instituto, que é na área de educação.

---

[1]Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. paulasilvianna@yahoo.com.br

[2]Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert- miriancdearaujo@gmail.com

Assim, após uma minuciosa análise e busca por cursos que atendessem todas as especificidades acima citadas, foi selecionado o curso Técnico em Secretaria Escolar, para atender aos alunos em nível médio integrado ou subsequente. Tal investimento visou ampliar a formação dos jovens e adultos para além da perspectiva da lógica do mercado, cuja formação é em si “capital humano”.

> Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em "capital humano", psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 105)

Portanto, pensar a universalização e a qualidade do ensino, sobretudo em nível médio e diante dos avanços decorrentes de uma economia globalizada e da lógica do mercado que imprime mudanças no cenário educacional em função da mão de obra especializada, leva sem dúvida a desafios entre os quais o próprio sentido do ensino médio. Torna-se imperativo superar a reconhecida dualidade na perspectiva de atender a heterogeneidade de um público em seus aspectos culturais e em seus anseios, primando pela universalização com qualidade , além de expandir a formação profissional integrada.

Os objetivos da pesquisa se baseiam na busca de observar a postura dos professores e demais funcionários do Instituto frente ao desafio de credenciar e implantar um novo curso que atenda a demanda atual da sociedade, em dois níveis diferentes: integrado e subsequente; perceber a reação da comunidade escolar frente às mudanças exigidas para a formação de jovens e adultos a fim de atender as necessidades do mercado de trabalho; expor as dificuldades para inserção dos alunos nos Campos de Estágio; analisar as dificuldades dos gestores para gerir um curso em uma Instituição Pública

O Curso Técnico em Secretaria Escolar no ISEPAM

A educação de jovens e adultos vem sofrendo grandes transformações ao longo do tempo, não apenas pela democratização da educação e as mudanças no mercado de trabalho, que tem sido influenciado diretamente pela evolução tecnológica e as lutas sociais, mas também pela necessidade de questionamento sobre que tipo de aluno se pretende formar e como esse aluno estará preparado para atuar num mercado cada vez mais competitivo e exigente.

Pensar na formação de jovens e adultos requer um aprofundamento em vários aspectos. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, caracteriza a Educação Profissional Técnica de Nível Médio da seguinte maneira:

> Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões de trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.
>
> Art. 33. A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação de tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídas. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 212)

Portanto, é possível perceber o grande desafio de se trabalhar com a formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho de maneira integrada. Todavia, não se pretende fazer esse tipo de análise nesse momento, a questão em foco é o fato de uma Instituição centenária dedicada à formação de professores em nível médio e mais recente na licenciatura em pedagogia, estabelecer também uma formação de qualidade através do curso técnico, com um formato que atenda as

expectativas dos alunos e do mercado, formando para atuação nas escolas em um nível não trabalhado anteriormente.

Considerando o princípio da “valorização do profissional da educação escolar” estabelecido na Constituição Federal (CF 88, Art. 206 – V) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996 Art. 3º – VII), valorização essa tão emergente num contexto de globalização e avanço tecnológico, evidencia-se a crescente demanda por qualificação profissional nas últimas décadas. Dentre tais demandas identificam-se as funções administrativas nas instituições de ensino da rede pública e privada.

Nesse cenário o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, pela LEI nº 13.005, de 25 de 25 de junho de 2014**,** tem como algumas de suas metas “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Meta 10)” e “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Meta 11)”.

Assim, logo que apresentada a proposta do curso à presidência da FAETEC no ano de 2014 foi imediata a aceitação e o encaminhamento dos documentos necessários ao Conselho Estadual de Educação. Considerando o período de abertura do edital de seleção para ingresso na rede FAETEC no mês de outubro de 2014, os esforços concentraram-se na aprovação e autorização permitindo a inclusão do novo curso no processo seletivo. O Instituto cumpriu os prazos estabelecidos quanto aos documentos e apesar da burocracia tão comum aos processos, tudo transcorreu dentro do exigido. O curso foi aprovado para início em fevereiro de 2015 e reconhecido em D.O através da Portaria 646 de 03 de junho de 2015, o que gerou grande empolgação em toda a equipe, mas também muito trabalho para organizar tudo para receber os novos alunos.

Iniciou-se a divulgação do curso para a comunidade através das redes sociais e mídias locais. Por haver uma grande demanda, uma vez que na região não há outra Instituição Pública que ofereça o curso, todas as 120 vagas oferecidas para o

primeiro semestre foram preenchidas – 40 vagas para nível médio integrado e 80 para o subsequente.

Enfrentou-se o desafio de conscientizar professores e funcionários da escola quanto à mobilização em prol desse projeto numa visão que rompesse a simples formação para o mercado de trabalho, mas também quanto ao foco de formação em secretaria escolar e não secretariado. Também o desafio da preparação para a conquista e confiança dos novos alunos, uma vez que um curso novo sempre gera certa desconfiança.

A preocupação com a formação plena do cidadão é encaminhada a partir das ações pedagógicas na busca do desenvolvimento das potencialidades, tanto afetivas, quanto intelectuais e sociais, tendo em vista a efetivação de um profissional responsável que seja crítico, criativo e acima de tudo ético, sem esquecer-se do seu compromisso social. Segundo Guimarães (2002) a escola exerce um papel importante na formação da juventude para as relações com o trabalho, contribuindo para a sociabilidade e construção da identidade da juventude.

Foram realizadas várias reuniões com a equipe técnico-pedagógica durante a elaboração do projeto, desde as discussões sobre a matriz, a construção das ementas e operacionalização do curso. O conhecimento teórico-prático a ser trabalhado com os alunos também recebeu lugar de destaque nesse processo, exigindo de cada professor construir e organizar seu plano de trabalho numa nova perspectiva. Foi necessário sair da “zona de conforto” e buscar recursos de apoio para as aulas, criar, estudar e elaborar materiais necessários para um trabalho de qualidade tendo a pesquisa como ferramenta primordial para a realização dos objetivos propostos.

Freire (2004, p. 24) relata sobre o poder que essa atitude dos professores possui frente ao desafio da pesquisa, e como através de tal atitude é possível contagiar os alunos, considerando que ao vivermos a “autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

Quanto à matriz do curso, inúmeras pesquisas, estudos e análises foram realizados na perspectiva de que contemplasse tal formação, tendo como modelo uma matriz já aprovada pela rede FAETEC em outra unidade, o Instituto do Rio de Janeiro (ISERJ). Contudo, dentre os desafios enfrentou-se questionamentos de alguns alunos da turma subseqüente em relação às disciplinas consideradas *"muito pedagógicas* e *por não terem necessidade de aprenderem sobre isso já que estão em um curso de formação em secretaria escolar e não em pedagogia"*. Foi necessária a intervenção de professores e equipe pedagógica junto aos alunos, apresentando-lhes a importância de se ter um olhar globalizado e não compartimentado da escola, entendendo que o secretário auxilia no gerenciamento administrativo e pedagógico das instituições de ensino e, por isso precisa ter ciência de toda a dinâmica que cerca o funcionamento da instituição, já que a sua função o coloca em relação direta com as diferentes áreas de atuação dentro da instituição e exige que interaja com todos.

Outro grande desafio enfrentado foi o estágio. Está previsto que os alunos devem cumprir 300 horas de estágio ao longo do curso, sendo subdivido em 60 horas no primeiro módulo e 120 no segundo e terceiro módulos. A primeira questão surgiu com o fato dos alunos não terem autorização da Fundação FAETEC para cumprirem o estágio no ISEPAM, gerando preocupação, já que nos outros dois cursos existentes no Instituto (curso Normal Médio e Pedagogia) o estágio é realizado na própria instituição, uma vez que enquanto CAP e absorvemos toda a necessidade no campo de formação prática. No caso da secretaria em particular, intentamos oferecer vivências referentes à escola básica, a acadêmica e a avançada (responsável pela tramitação dos diplomas da rede no norte noroeste fluminense junto a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF). Então, além do desafio da implantação do novo curso, teria um novo formato de estágio, totalmente diferente daquilo que era realizado na instituição. Isso implicaria em mudanças administrativas e adequação a uma dinâmica totalmente nova, embora comum em outras unidades da rede. De fato ser um Colégio de Aplicação com formação superior em Pedagogia dentro de uma Fundação de cunho técnico constitui-se o

maior dos desafios desde que fomos encampados em 2001, e nesse momento novas situações se apresentaram.

Iniciou-se, então, uma busca por Campo de estágio para alocar os alunos e que fosse de fácil acesso, já que o estágio é a oportunidade pela qual o aluno tem a possibilidade de contato com um rico campo de pesquisa, que é fundamental em qualquer profissão, e conhecimento da prática.

> Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática. (TOZONI-REIS, 2010, p. 12)

O Conselho Nacional de Educação - CNE (2003, p.10), enfatiza que "o estágio supervisionado representa muito mais que simples oportunidade de prática profissional, embora tenha nascido como eminentemente profissionalizante". E ainda revela que "o estágio tem como objetivo proporcionar aprendizado prático ao estudante, o que caracteriza, na prática, o seu engajamento na preparação deste para o mercado de trabalho" (CNE, 2003, p.16).

Uma questão que causou certo desconforto foi a dificuldade de alocar os alunos nas escolas estaduais da região. Embora houvesse um convênio entre a FAETEC e a Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC - foi necessário firmar um novo convênio, a partir da Lei Nº 6970 de 03 de março de 2015, publicado em D.O, que dispõe sobre os estágios dos alunos oriundos de cursos técnicos públicos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para o início do estágio, o que gerou um atraso

no planejamento pré-estabelecido, mas nada que atrapalhasse a formação dos alunos.

Todos os desafios e percalços do caminho fazem parte da rotina das Instituições públicas de educação e serviram para aproximar os alunos da realidade que enfrentarão ao atuarem nas secretarias escolares. Ainda destaca-se a problemática em relação ao número de docentes necessários ao curso. Quando da elaboração e aprovação do projeto, contava-se com um quantitativo de professores suficientes em toda a unidade para atender as novas turmas. Contudo, no término do ano letivo de 2014 inúmeros professores que atuavam sob o regime de contratos temporários foram demitidos, causando enorme transtorno e necessidade de estratégias que minimizassem os efeitos desses cortes. Em razão da crise econômica não foram admitidos novos professores e a escola prosseguiu buscando cobrir as carências existentes da melhor forma, percebendo-se que mais uma vez o saldo das decisões e suas consequências recaem sobre a comunidade escolar, tendo que gerir as muitas “ausências” e reafirmar a credibilidade do curso e da instituição pública.

Metodologia

A metodologia utilizada no trabalho foi pesquisa em documentos oficiais, como portarias, resoluções, Diário Oficial, pesquisa bibliográfica e em documentos da instituição, observação participante, relatos de alunos e professores, relatos de grupos de trabalho da instituição em reuniões pedagógicas, dentre outros.

Resultados e Discussões

O curso Técnico em Secretaria Escolar do ISEPAM ainda está num processo de implantação e de construção de sua identidade. A função de secretário escolar tem sofrido muitas transformações ao longo do tempo, exigindo profissionais cada

vez mais capacitados para lidar com os desafios que surgem dentro das escolas diariamente.

É válido ressaltar a importância do curso para toda comunidade, uma vez que todas as vagas oferecidas foram preenchidas, mesmo os alunos tendo que passar por processo seletivo com exigências específicas da FAETEC, e a procura pelo curso têm aumentado consideravelmente.

Quanto ao estágio, a coordenação do curso e os alunos da Instituição têm sido procurados por diretores de escolas estaduais e para cumprirem seus estágios nas suas unidades, uma vez que além do Instituto ter um excelente conceito na região, a necessidade para atuação em secretaria escolar é muito expressiva e ainda há falta de profissionais habilitados para exercer tal função.

A competência profissional dos professores e a vivência de alguns deles com o aspecto burocrático e legal que compõe o cotidiano de uma secretaria escolar tem feito toda a diferença na formação dos estudantes, além de fortalecer a consolidação e credibilidade do curso com alto padrão no interior do estado.

Conclusões

Ao fazer tal pesquisa, embora seja parcial, pois o curso está concluindo seu primeiro ano e a primeira turma se formará no primeiro semestre de 2016, é possível perceber que várias barreiras já foram vencidas. A inexperiência dos profissionais do Instituto em cursos técnicos tem se transformado em uma ferramenta de pesquisa e uma busca por mais conhecimentos para fazer o melhor e para possibilitar a formação plena dos alunos.

Todos os desafios expostos acima foram superados, embora muitos outros ainda surgirão, pois trabalhar com educação é saber que se está inserido em um ambiente que nunca é estático ou rotineiro, está sempre em constante transformação.

Por ser uma Instituição pública há problemas a serem enfrentados que vão além da esfera da direção escolar, como carência no quadro de professores e problemas na infra-estrutura, todavia o curso vem se consolidando e fortalecendo diariamente.

Referências

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Estabelece o Plano Nacional de educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/ L13005.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

CNE – Câmara de Educação Básica. *Departamento de Educação Profissional.* Legislação básica sobre o estágio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf . Acessado em: Set, 2015.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. Campinas: Educ. Soc., vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Juventude, educação e campo simbólico. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2, jul/dez de 2002. Disponível em Acesso em 07/08/2009.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental como práxis investigativa e educativa. 2008. 169f. Tese (Doutorado Livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2008.

O CAMINHO DE HAMBURGO (1997) A BELÉM (2009): O MOVIMENTO CONFINTEAS NO BRASIL

RAQUEL SILVEIRA MARTINS DE MELO[128]

RESUMO

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos, consideradas como um movimento, são vitrine para a educação de adultos, suas discussões demonstram o espírito e as circunstâncias da época. A Confintea V (Hamburgo, 1997) marcou diferenças pelo protagonismo dado à sociedade civil. Mais que isso, produziu um forte impacto na organização da área no Brasil, pois o processo de preparação para tal acaba por mobilizar sujeitos a engendrar novos caminhos para a discussão e construção da EJA no Brasil: os Fóruns de EJA. A ideia de realizar anualmente encontros nacionais dos fóruns surge num evento no Paraná, batizados de Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), passaram a ocorrer sob a organização de um fórum estadual. É na esteira desses pensamentos que se propõe aqui compreender as Confinteas como um movimento Confintea.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; CONFINTEA; aprendizagem ao longo da vida;

13 INTRODUÇÃO

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos – do francês, *CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes* – promovidas pela UNESCO ao longo das últimas seis décadas são, em termos formais, conferências intergovernamentais, às quais todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas são convidados a enviar delegações. Segundo Knoll (2009), as Confinteas foram "de muitas formas, uma vitrine para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de progressos." (KNOLL, 2009, p.26)

[128] Professora no curso de História, UEMG/Divinópolis; mestre em Educação pela UFOP, membro do grupo FOPROFI.

O evento em si representa a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante. Ou seja, um processo preparatório em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil) que visam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos, por fim, dá-se a realização do evento cuja mais recente edição, a sexta, ocorreu em 2009, em Belém do Pará. No entanto, compreende-se aqui a Confintea como a concepção de Ireland (2013), ou seja, um "*processo como um movimento, em vez de um conjunto de conferências*. (IRELAND, 2013, p. 17, grifo nosso)

Uma vez que são acordadas uma agenda internacional ou uma declaração e que há mecanismos de acompanhamento desses acordos, mesmo que vagos, as conferências se transformam em um processo que gera tanto discussões quanto ações nos mais diversos níveis. Dessa forma, seria no mínimo limitador analisar o evento como um fato isolado, sem considerar o movimento por ele começado ou as discussões dele, nele e sobre ele gerados, e esse é o objetivo desse breve texto

14 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa, adotado aqui, caracteriza-se pela busca e análise de produção de determinada área do conhecimento, pode ser definida, segundo Ferreira (2002) como de caráter bibliográfico e baseiam-se essencialmente na leitura das produções. Nesse sentido, esse trabalho se enquadra na metodologia da pesquisa bibliográfica, pois se entende tal como "a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa." (MACEDO, 1994, p.13)

Ao tratar dos métodos da pesquisa bibliográfica, Salvador (1973) dá relevo à importância da seleção de um tema como primeira tarefa para a realização de uma pesquisa desse cunho. Seguindo ainda as orientações sobre a metodologia escolhida, Lima e Mioto (2007), juntamente a reflexões de Salvador (1973), apontam a leitura como técnica principal de análise dos dados. Leituras sucessivas em diversos níveis de aprofundamento são aconselhadas, juntamente a um roteiro de leitura que deve ser forjado junto aos objetivos e ao tema delimitado.

15 RESULTADOS E DISCUSSÕES

> Nós participantes da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, reunidos na cidade Livre e Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. (Declaração de Hamburgo, julho de 1997)

Segundo Paiva (2009), a Confintea V marcou diferenças pelo "protagonismo dado à sociedade civil, representada por organizações não governamentais, que, junto a delegados governamentais, definiram seus principais acordos." (PAIVA, 2009, p.67) O início da declaração final da Conferência – transcrito acima, nomeada de Declaração de Hamburgo – já orienta a noção de que as ideias maiores se voltavam para a importância da educação de adultos. E mais, para a tomada dessa educação como *direito*.

Ireland (2014) insere a Confintea V como a última de um ciclo de conferências da década de 1990 que começa com a Cúpula Mundial pela Infância (Nova York, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiem/Tailândia, 1990). Nesses encontros, os governos se comprometeram com a urgência de problemas planetários como o bem estar das crianças, a questão de proteção ao meio ambiente, os direitos humanos e o empoderamento das mulheres.

No entanto, apesar das modificações da conferência em si e das discussões nela, e ainda da reafirmação na Declaração de Hamburgo de que "educação básica para todos significa dar às pessoas, *independentemente da idade* [...]. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida

seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o *exercício desse direito*." (Declaração de Hamburgo, 2014, p.217, grifo nosso) Houve uma prevalência da Educação, como direito voltada essencialmente para os mais jovens: crianças e adolescentes.

Através das lembranças de engajamento na Educação de Jovens e Adultos do professor Leôncio Soares é possível interligar a noção de direito à Educação proclamada em Hamburgo com o que se encontrava na prática no Brasil, em especial, nos anos de 1990: "com a Constituição de 1988 ampliou-se, como se viu, o direito de todos à educação; no entanto, o dever do Estado não foi cumprido. Passamos a ter um direito proclamado, mas não necessariamente efetivado." (SOARES, 2005, p.278)

Soares (2005) relata ainda que a Confintea V representou um marco histórico na educação de jovens e adultos no Brasil, pois "produziu um forte impacto na organização da área no Brasil." (SOARES, 2005, p.281) Soares (2005) recorda ainda sobre o processo de preparação para a referida conferência, em especial da etapa preparatória durante os anos de 1996 e 1997, quando se realizaram encontros de EJA estaduais, regionais, nacional e latino-americano.

Essa etapa de preparação é essencial para compreender como a Confintea V inaugura um processo de discussões, movimentos e articulações em prol da EJA no Brasil. Paiva, Ireland e Machado (2006) relembram que, chamados a participar e apresentar documento sobre a EJA no Brasil de modo a se preparar e responder ao chamado para/pela Confintea V, diversos sujeitos que então, 1996, compunham essa modalidade de Educação no Brasil se reuniram num seminário[129] em Natal. Envolvendo educadores, diversos profissionais e instituições, era preciso fazer um balanço da EJA naquela época no contexto brasileiro. Num pequeno espaço de tempo foram realizadas discussões em todo o país:

Percebe-se então que houve um grande e intenso envolvimento dos sujeitos da EJA para a preparação visando à Confintea V. Considerando a Conferência como um movimento entende-se que esse se iniciava antes da realização dessa e não

[129] Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, no ano de 1996.

terminava com ela. O que a Confintea V gerou no Brasil entrelaça-se com diversos meandros políticos e conceituais. Uma vez que o documento feito e aprovado em plenária no seminário de 1996 não foi aceito e levado à reunião regional – nesse caso da região latino-americana – os sujeitos que dele participaram começaram a engendrar novos caminhos para a discussão e construção da modalidade no Brasil.

Di Pierro (2005) relata que os seminários preparatórios à Confintea V acirravam as divergências entre os diferentes segmentos sociais. “O movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição nos estados de Fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais.” (DI PIERRO, 2005, p.1130)

Foi justamente em meio à articulação para o documento a ser enviado a Conferência que alguns estudiosos e educadores que estavam dispersos pelo estado fluminense se encontraram. Desse encontro, nasce o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, “inaugurando um movimento novo da sociedade – estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas –, revelador da disposição de luta, com formas e táticas de resistência para tirar a EJA do lugar a que estava relegada.” (PAIVA, 2009, p.67)

Os Fóruns nascem, portanto, como uma iniciativa contra o poder e a imposição de posições pelo governo federal. São uma resposta da sociedade às demandas da EJA e mais um passo pela efetivação ao direito à educação para todos, promulgado na Constituição de 1988. A começar pelo do Rio de Janeiro em 1997, seguido pelo de Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte no ano de 1998. Desde então, os outros Estados se articularam e constituíram seus Fóruns. Paiva (2005) relembra que a ideia de realizar anualmente encontros nacionais surge num evento no Paraná anuais “após um ano de Hamburgo, em 1998, por convocação da oficina Regional da UNESCO – OREALC/CHILE, para um balanço do encaminhamento das ações firmadas. A experiência bem-sucedida animou os participantes a manterem um vínculo anual que, desde aí, não mais se interrompeu.” (PAIVA, 2005, p. 206)

As lembranças de Paiva (2005) dão conta da primeira iniciativa de realização de um encontro nacional dos Fóruns de EJA, após Hamburgo, mas em decorrência dela, corroborando para a compreensão da Conferência como um processo, um movimento. Depois de 1998, esses encontros, batizados de Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), passaram a ocorrer anualmente[130] sob a organização de um fórum estadual.

A Confintea VI marcada para o ano de 2008 na cidade de Belém do Pará, pela primeira vez no hemisfério sul, foi adiada por questões epistemológicas[131] para 2009. Durante o processo de preparação para a participação na conferência, os fóruns tornaram-se essenciais. Falando com os olhos no futuro, Paiva (2009) enaltecia o papel decisivo dos fóruns "na organização e articulação política em defesa do direito à EJA e à diversidade. Todo esse processo, seguramente, produzirá resultados que ultrapassam a realização do evento internacional, porque pode consolidar e fortalecer concepções sobre a necessária política nacional de EJA." (PAIVA, 2009, p.69)

Todo o processo de organização e elaboração do documento nacional para a Confintea VI foi permeado pelos sujeitos dos fóruns, o que fica evidente no próprio Documento Nacional à Confintea:

> Este processo preparatório se constituiu de forma ímpar, no país, pois além de ter sido construído com o envolvimento de todos os segmentos representantes da EJA, contou com a coordenação e articulação, nas etapas estaduais e regionais dos Fóruns de EJA do Brasil, instâncias independentes criadas a partir da última CONFINTEA, e que hoje já estão presentes em todos os estados, tornando-se uma interlocução importante

[130] No entanto, a partir do XI ENEJA, ocorrido em 2009, em Belém do Pará o encontro passará a ser bianual, alternando-se com os Seminários Nacionais de Formação.

[131] O anúncio de uma gripe suína originária do México fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendasse cautela com reuniões internacionais que favorecessem a propagação da doença, o que levou o Brasil e a Unesco a adiarem a VI Confintea.

> para o MEC, na construção de políticas públicas de alfabetização e EJA. (BRASIL, 2009, p.10)

16 CONCLUSÕES

> Há sem dúvidas diferentes formas de chegar a Belém, tudo depende de como o processo descrito acima foi realizado. [...] há quem considere o processo de preparação para a conferência, um espaço ímpar de mobilização e comprometimento de governos e sociedade civil, desencadeando no interior do país uma escuta cuidadosa e uma avaliação concreta do que se fez e se faz no campo da educação de adultos. Dentre outros países, esta foi a opção brasileira. (pronunciamento[132] de Maria Margarida Machado)

Opta-se aqui por tentar compreender o caminho de Hamburgo até Belém como um caminho de mobilização e comprometimento com a construção da Educação de Jovens e Adultos especialmente por parte da sociedade civil que se organiza. Nesse sentido, observar esse processo, através de seus documentos e dos relatos dos sujeitos que dele participaram, revela-se como um espaço/momento privilegiado de compreensão do que se pensou e se forjou como Educação de Jovens e Adultos nos Brasil nas últimas décadas, e, especialmente, como essas discussões marcam fortemente a compreensão da EJA ainda hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

[132] Disponível em http://www.oei.es/alfabetizacion/MargaridaMachado_port_.pdf. Acesso em 09/08/2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte".* Educação & Sociedade, [Campinas/SP], ano XXIII, núm. 79, p. 257-272. Ago. 2002

IRELAND, Timothy. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. p. 14 – 28.

_____. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In.: IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (orgs.). Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2014. p. 31-56.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. Convergência. – Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV International, 2009. p.25 - 44.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. ***Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico*:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. v. 10, n. esp, p. 37-45. 2007.

MACEDO, Neusa Dias de. ***Iniciação à pesquisa bibliográfica*:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 59-71

_____. Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos. 2005. 482f. Tese (Doutorado Em Educação). Faculdade De Educação – Universidade Federal Fluminense. 2005.

PAIVA, Jane; IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida (orgs.). Introdução. In.: PAIVA, Jane; IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida. Educação de

Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: MEC, UNESCO. 2005. p. 9-12.

SALVADOR, Ângelo Domíngos. Métodos e Técnicas de pesquisa bibliográficas: elaboração e relatório de estudos científicos. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina / Fundação de Integração, Desenvolvimentoe Educação do Noroeste do Estado (FIDENE - Ijuí RS),1973.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In.: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-290.

APRENDER COM O OUTRO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA COLABORATIVA EM LÍNGUA INGLESA

Shirlene Bemfica de Oliveira; David Simon Marques; Maísa Martins de Sá Fonseca[133]

Resumo: A criação e o estudo da Arte são atividades complementares que auxiliam os alunos a aprofundarem sua compreensão sobre seu papel nas relações. Em aulas de língua inglesa, propõe-se o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita de forma integrada com temas motivadores e próximos à realidade dos alunos; no caso da Arte para desenvolver habilidades linguísticas, de crítica e de apreciação. Além disso, como um meio de (re)significar o papel do outro na construção da aprendizagem que se dá por meio da interação e da colaboração. Esta pesquisa de sala de aula foi motivada pela necessidade de compreender melhor a interlíngua de aprendizes de inglês utilizando dos aportes da

[133] Instituição: Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto, Coordenadoria de Línguas Estrangeiras, Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Sociedade. E-mails para contato: Coordenadora do projeto – shirlene.o@ifmg.edu.br Bolsistas - davidsimonmarques@yahoo.com.br, maisamsfonseca@gmail.com.

produção escrita colaborativa como meio de construção de conhecimentos e dos recursos de análise da Linguística de Corpus que torna possível a análise dos padrões probabilísticos que se constroem nos contextos de uso da língua. A investigação se baseia em um corpus escrito de aprendizes do Ensino Médio Técnico sobre a Influência da Arte na Sociedade Moderna e apresenta os padrões léxico-gramaticais dos textos. A investigação foi orientada pela temática, pelas linhas de concordância do nódulo Arte e os benefícios da produção colaborativa.

Palavras chave: escrita colaborativa, Arte; Língua Inglesa; Escrita Colaborativa, Corpus

1. Introdução

A arte é uma atividade humana usada para expressar sentimentos, emoções e cultura. Para Coli (1981) ela engloba as manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo. Ela influencia a forma como vemos, sentimos e pensamos as coisas. Atualmente, no contexto escolar ela é discutida "enquanto conhecimento a ser construído, como linguagem a ser experimentada e fruída, como expressão a ser externalizada e refletida" (FREITAS, 2005, p.1). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância do ensino de arte e sua relação com as demais disciplinas. De acordo com o documento, a

> "educação em arte deve propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (...) Aprender arte envolve conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas" (BRASIL, 1997, p.15).

Os Parâmetros curriculares propõem que o professor desenvolva atividades que consideram o aluno em sua totalidade constituído de emoção e razão, de afetividade e cognição, de intuição e racionalidade para que, como seres culturais, "possam construir sistemas simbólicos da cultura e criarem suas próprias formas de pensamento" (FERREIRA, 2001, p. 32). E por isso em sala de aula os professores precisam discutir suas concepções de arte, os conteúdos e os objetivos para não trabalharem apenas na dimensão afetiva da arte deixando os alunos se expressar livremente sem propósitos. A sala de aula precisa ser o espaço para que o professor forme um aprendiz informado e um produtor consciente sem confundir a improvisação com criatividade (FREITAS, 2005). Segundo a autora, a criatividade deve ser estimulada para a busca de solução de problemas, muitas vezes não muito claros, "mas que se materializa nas cores e formas de um pintor e também nas fórmulas de um cientista".

Em salas de aula de língua inglesa, geralmente o conteúdo é tratado por meio de atividades que integram as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Nestas atividades, os alunos podem aprender aspectos relacionados à História da Arte, períodos, sobre técnicas, estilos, elementos das obras de Arte, ideias, linhas, texturas e uso das cores. Neste estudo, com a temática da Arte na sociedade moderna os alunos são encorajados a participar de atividades que promovem a interação e a construção do conhecimento de forma colaborativa (STORCH, 2005). Como as turmas são muito heterogêneas, os alunos mais habilidosos podem fornecer o nível adequado de assistência, fazendo com que os novatos ou iniciantes atinjam seu potencial máximo de desenvolvimento. Essa assistência é conhecida na literatura como "*scaffolding*" ou andaimes (VYGOTSKY, 1978). Nesse sentido, o diálogo colaborativo oral e escrito dos alunos medeia à construção do conhecimento linguístico durante a realização conjunta de uma tarefa comunicativa, contribui para a aprendizagem da língua adicional, para o desenvolvimento da interlíngua, da metalinguagem ou *languaging* (SWAIN, 2010) e principalmente para a reconstrução do pensamento crítico. Especificamente em relação à produção escrita, as atividades colaborativas tornam os alunos mais abertos a contribuírem nas tomadas de decisões do processo de escrita, principalmente no momento da produção do texto em si, ou seja, em todos os

aspectos da produção: o conteúdo, a estrutura e a linguagem (DAIUTE, 1986). A colaboração, neste trabalho é entendida como coautoria, e os alunos devem juntar e compartilhar das responsabilidades da produção do texto tais como: defender suas próprias ideias nas discussões durante a escrita, estarem atentos não só aos aspectos da precisão gramatical (*accuracy*) e vocabulário, mas também os aspectos discursivos. As pesquisas que são a favor da escrita em grupo como coautoria, afirmam que ela promove o senso de cooperação, pensamentos reflexivos, pode encorajar a troca de conhecimentos sobre a língua e sobre o processo e este intercâmbio é cunhado por Donato (1988) como *collective sacffolding* ou andaime coletivo (STORCH, 2005, p. 153).

Diante do exposto, O objetivo deste trabalho é verificar como a Arte é apresentada e discutida em textos produzidos em língua inglesa, de forma colaborativa, por alunos do ensino médio e tecer uma breve reflexão sobre a relação entre os conteúdos expostos por eles e a formação de representações sociais da Arte na sociedade moderna.

2. Metodologia

Esta pesquisa de sala de aula foi desenvolvida em um Instituto Federal no Estado de Minas Gerais, com 3 turmas de primeiro ano de língua inglesa do ensino médio técnico de Metalurgia, Mineração e Edificações (nível básico de LI). Os dados foram coletados por meio de produções de textos escritos em pares ou trios com base em mapas conceituais individuais. Os alunos tinham em média 15 anos, já eram familiarizados uns com os outros e tiveram a oportunidade de escolher seus parceiros para o trabalho. Para este trabalho apresentaremos apenas a análise do texto final com o auxílio do software concordanciador *AntConc*[134].

3. Analise de dados

Para este artigo apresentamos um recorte da pesquisa e a análise a seguir é uma interpretação da qualidade dos textos que levou em consideração o conteúdo e

[134] AntConc disponível em: http://www.laurenceanthony.net/software.html

a estrutura. O corpus de análise foi composto de 50 textos com média de 147 palavras cada escrito por alunos do primeiro ano que trabalharam em 48 pares e dois trios (1367 palavras que ocorreram 7383 vezes, 18,5%).

3.1 Concepções sobre arte

Todos os textos foram escritos em inglês com títulos criativos: *Art; Graffiti; The art of graffiti; The world is art; Sides of art; Art in Society; Life is Art; How art can change lives; The importance of art for the development of human; Art and social issues*, etc. A maioria dos textos foi organizada em parágrafos e apresentavam os conhecimentos prévios dos mapas individuais e dos pontos discutidos nas aulas de língua, ou seja, todo o conhecimento que ele aprendeu durante o período em que o tema foi tratado em sala de aula. A maior parte dos textos engloba a definição de arte, os tipos de manifestações artísticas e a importância dela na sociedade. De acordo com Iavelberg (2003) o ensino da Arte ao longo da história foi ancorado de acordo com as concepções do homem sobre o fazer artístico, ou seja, o ensino de arte baseado na livre expressão e no desenvolvimento da criatividade, como forma de relaxamento e entretenimento, como expressão de sentimentos, como habilidade técnica e de acordo com as diversas manifestações artísticas existentes. Para a extração das concepções sobre arte foi utilizado o pacote lexical[135] *Art is*, por ser o pacote com mais ocorrências, que apareceu geralmente no início dos textos quando os alunos definiram e explicaram Arte e foram observados dois padrões: padrão de caracterização e padrão de identificação (BIBER at al., 1999). No corpus foram identificadas 111 ocorrências destes pacotes lexicais e a tabela abaixo mostra alguns exemplos de linhas de concordância que foram agrupadas de acordo com as

[135] Os pacotes lexicais são as sequências de palavras que comumente co-ocorrem em discurso natural e são recorrentes em quase todos os registros (BIBER et.al., 1999, p. 990). O pacote lexical *art is* é uma expressão referencial de especificação de atributo que no corpus analisado apresenta dois padrões: de caracterização e de identificação. Ambos os padrões contem o verbo cópula (is) e um predicativo expressando o papel semântico de atributo (BIBER *at al.*, 1999, 145). Segundo os autores, as sentenças com padrão de caracterização, tem um participante caracterizado como sujeito e respondem as perguntas 'O que é?', 'Como é?', 'Como mudou?' Neste tipo de oração, a propriedade é atribuída ao referente do sujeito. A propriedade pode ser expressa por um sintagma nominal ou adjetivo. O padrão de identificação responde a pergunta 'Qual é?', 'Quem é?'e é formado pelo verbo cópula 'is' e um predicativo do sujeito. O predicativo é um sintagma nominal definido e não um sintagma adjetivo ou sintagma nominal indefinido, como é normalmente o caso do padrão de caracterização (BIBER *at al.*, 1999, 146). Este padrão expressa a identidade entre o sujeito e o predicativo.

concepções de arte dos alunos organizados com base na definição de Arte de Iavelberg (2003):

CONCEPÇÕES DE ARTE: *ART IS*	
Livre expressão Criatividade	*art is our life, because everything is kind of it…* *Art is the manner that the artists find to express their creativity…* *art is everything that we can see or imagine like the …* *Nowadays the art is used to improve the imagination…*
História	*The world is art. The art is present in the world since ancient times and has…* *Since the beginning of mankind, the art is present in people's lives…*
Momento de relaxamento Expressão de sentimentos	*Art is a word that can express a lot of feelings…* *art is everything that you can appreciate….* *Art is everything that we can see, feel and touch …* *Art is form of human being to express their emotions…* *You feel good though visit one gallery of art. Art is very important for us…* *Art is a way to rest mind off the work…* *Above all art is all bring happiness for the people…* *Art is Life. Art is all than express emotion and define culture…*

Fazer técnico	*Art is used for medical treatment too…*
	Art is technical aspect features: colors and geometrical disposition and mixture various styles, like cubism, neo-pop cubism, baroque, expressionism, impressionism, realism and minimalism…
Diversidade de áreas artísticas	*Art is music, drafts, pictures, sculptures and panels…*
	Art is music, sculpture, paintings, cinema, dance…
	like Baroque and cubism. Anyway, art is present on our lives..
	dancer, actor, actress, singer, photographer, painter, produce art, and that art is culture….
	show, dance and music..
	Art is: expositions, music, decoration, cinema, feeling,
	Art is not only paintings, sculpture, but also music, sports, dancing…
	The religious art is a good form of art …
	the sounds; light; colors…

Quadro 1: Concepções de Arte

Pelas definições dos alunos, percebemos concepções do conhecimento artístico com fundamentação estética, envolvendo beleza, símbolo e uma diversidade de linguagens. Os alunos se mostram sensibilizados e interessados pela temática. A maioria transcende a visão simplista de arte e aproxima de uma visão mais ampla que considera a arte como via de conhecimento, capaz de causar experiências, de influenciar o sujeito e transformar a relação dele com o outro e com

o mundo em que vive (FREITAS, 2005). A partir das concepções apresentadas pelos alunos, é possível destacar as mesmas representações sociais de professores de Arte encontradas em Subtil, et.al. (2012) como fruição do belo, como pretexto e como conhecimento artístico. No corpus, a representação social da Arte como fruição do belo é também observada pelo aporte dos sentimentos e pelo exercício da sensibilidade como meio para a mudança. A oposição do belo, do artístico e do não artístico é demonstrada como meio para a autocompreensão, como exercício de apreciação, e como forma de ampliar os horizontes:

> *Art makes you understand about yourself. You certainly realize who you are. Art is important for human life because when you understand art, you start to understand what happens around you* (João e Marcos).
>
> *Art is also a way to introduce culture, a country transcribes what is best to be seen and appreciated* (Marcela e Wagner).
>
> *A lot of artist use the art not only to show beauty, feelings as something like this, Pablo Picasso for example used his artistic talent in the painting "Guernica" to represent the suffering, the horrors and pain of the people in the middle of the second great war* (Maria e Cibele).
>
> *Consequently you change your eyes to the world, change your way to think and you start to understand the world that you live. But why some people doesn't have art inside your hearts and mind? The answer is simple, they don't know how art is important to human life* (Ana Carolina e Felipe).

A Arte é o pretexto ou o meio para desenvolvimento, para a socialização e para a aprendizagem. Para a maioria dos alunos, a arte inspira, educa e traz desenvolvimento cognitivo:

The art makes people's life happier, it also makes the most educated people and it is important to disseminate culture and to express what the artist is really thinking (Isabel e Mara).

*Art is important in human life because it makes us happier and cultural; it serves to educate people in everyday life (*Selma e Vanessa).

In schools, art must be present as a form of inspiration for students, also teaching the styles of painting, for example, Baroque and cubism (June e Marcelo).

E finalmente, a Arte é apresentada pelos alunos como conhecimento artístico relacionada à sociedade e vivenciada no cotidiano, com potencial de crítica a totalidade social. O potencial de crítica social é veiculado principalmente pelos textos que argumentam que o grafite é uma forma de arte sofre preconceito, por ser advinda das classes sociais menos favorecidas.

Graffiti is best form of art, not vandalism. People sometimes have a certain prejudice against the graffiti because it was born in the periphery and in most of cases, sometimes represented by people from lower social classes (Joyce e Ludmila).

Imagine how many people can save with art? Save from death, misery…(Caroline e Sandro)

There is no better kind of art, because it is linked to the personality of who did it, therefore the identity of a social group (Marisa e Paulo).

With the criticisms it is possible to spread great ideas (Ana Carolina de Felipe).

As representações ou concepções dos alunos sobre arte se materializaram discursivamente nos textos durante as interações para a produção dos textos. Estes novos discursos nos informam traços de ancoragens promovidos pela colaboração dos pares e que promoveram a construção reciproca do eu individual com base no outro e na coletividade.

Conclusões

Considerando a temática abordada na maioria dos textos produzidos pelos alunos, podemos afirmar que os conhecimentos construídos a partir do construto arte foi discutido, corroborando Freitas (2005), como uma área do saber carregada de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios. As escolhas lexicais dos alunos demonstram valores linguísticos, estéticos e simbólicos que enfatizam em sua maioria o lado emocional, afetivo e social das artes como uma área essencial para a humanidade. Estas concepções ou representações sociais podem ser reconstruídas pela experiência própria, pela troca de conhecimentos e esta formação promovida pela prática pedagógica pode alterar as representações sociais previamente apresentadas. Nesse sentido, este trabalho tem implicações para o ensino por apresentar-se como um desafio para os professores, independentemente de serem da área artística, é de conseguir “enfatizar a área como campo de conhecimento para além da subjetividade, da auto realização: arte é conhecimento, ideologia e trabalho criador” (SUBTIL, 2008, p. 6).

Em relação a produção escrita colaborativa, os resultados deste estudo corroboram Storch (2005), uma vez que a interação nos pares para a produção colaborativa favoreceu ao desenvolvimento das habilidades gramaticais e de vocabulario dos alunos. Esta interação também promoveu uma tomada de consciência dos alunos em relação ao seu papel no grupo e ao papel dos outros

devido a aprendizagem mediada e compartilhada. O estudo tem implicações para o ensino de línguas adicionais, uma vez que o trabalho de produção escrita em pares e grupos foca no processo, motiva os alunos a participarem, auxilia no desenvolvimento de habilidades tais como: organização, concatenação de ideias, raciocínio lógico, etc. Além disso, promove o letramento crítico, pois envolve tomada de decisão sobre o foco da temática, o uso de estratégias para fazer as escolhas lexicais e inferencias na construção textual constituida de sentido, argumentação e de apelo para as questões sociais.

No entanto, as diferenças individuais de alguns alunos se mostraram contraproducentes no processo. Por exemplo, um número significativo de alunos já estão acostumados a produção escrita como uma atividade individual. Isso resultou em um texto escrito pelo aluno mais proficiente no par ou trio. Pares ou trios em que os alunos eram tímidos. Observou-se que eles não se sentiram a vontade para discutir a construção textual e consequentemente os parceiros trabalharam sem ouvir os outros, centralizando neles a maior parte da produção.

Referências Bibliográficas

BIBER, D. et al. Grammar of spoken and written English. London: Longman, 1999.

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

COLI, J. O que é arte? São Paulo: Brasiliense, 2004.

DAIUTE, C. (1986). Do 1 and 1 make 2? Patterns of influence by collaborative authors. Written Communication, 3(3), 382–408.

FERREIRA, Sueli (Org) *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos.* Campinas: Papirus, 2001, 224p.

FREITAS, J. B. F. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. In: *Revista Digital Art&*. Ano III, Número 03, Abril de 2005. Disponível em http://www.revista.art.br

IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte* – sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLAR, J. O. A alteridade na educação: noção em construção. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v.3, n.5, 2011.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14 (2005) 153–173. Available at: www.sciencedirect.com

SUBTIL, M. J. Os sentidos atribuídos à arte por licenciados de música. Encontro Nacional da ABEM, 17, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: ABEM, 2008, p. 01-06.

SUBTIL, M. J.; SEBBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos* - Eletrônica, v. 12, n. 3 - p. 350-361 / set-dez 2012.

SWAIN, M. (2010). Talking-it through: Languaging as a source of learning. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use/learning* (pp. 112–130). Oxford: Oxford University Press.

Leitura e escrita entre jovens e adultos: experiências do PIBID-EJA

Thaynara Paula da Silva[136]

Introdução

O subprojeto “Pedagogia EJA” integra o Projeto de Iniciação à Docência da UFOP (PIBID – UFOP). Esse subprojeto atua em duas escolas públicas da cidade de Mariana – MG que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): Centro Educacional Municipal Padre Avelar (CEMPA), no Bairro Colina e Escola Municipal Monsenhor José Cota, no Bairro Cabanas. Os trabalhos no CEMPA se desenvolvem com seis bolsistas no CEMPA, na Monsenhor José Cota com quatro com seus respectivos supervisores.

Parte do interesse em oferecer início à docência na EJA se justifica pelo fato de que a EJA tem sido o destino de adolescentes e jovens com histórico de repetências e, de que a RESOLUÇÃO SEE No 2.442, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2013 estabeleceu que o turno noturno será preferencialmente dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Temos aqui dois condicionantes: as repetências e o destino no curso noturno.

Segundo dados do Censo Escolar de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas

[136] Bolsistas: Erica Evangelista de Freitas, Isadora Tereza Policarpo Oliveira, Icaro Mourão, Misaele Almeida, Márília Ravelli, Denis Baldo, Geraldo Gomes, Jéssica Arruda, Maria Tereza Nacif. Supervisores: Pedro Guerra (CEMPA), Maria Auxiliadora Bicalho (M. José Cota). Colaboradora: Patrícia Alfenas. Fernanda Rodrigues Silva (Coordenação).

> Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Alunos de 15 e de 17 anos já são a maioria entre os matriculados no segundo segmento da EJA, o que corresponde aos anos finais do Ensino fundamental. No ano passado, foram 466.196 adolescentes nessa fase, cerca de 30% do total de 1.551.438 de matrículas. (Correio Braziliense, 2014).

Enquanto adolescentes e jovens em sua maioria com algumas repetências ou alguns anos sem estudar, esses alunos demandam de seus educadores conhecimentos outros fora do nível infantil. O desafio é possibilitar aos alunos da EJA a oportunidade de retomarem seu potencial e desenvolver suas habilidades enquanto exercem um direito básico, qual seja, escolaridade. Acrescenta-se que a legislação do curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP No 1, DE 15 DE MAIO DE 2006), estabelece em seu Art. 4º

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil. Resolução, 2006).

Importante notar que a normativa não faz menção à EJA. No entanto, há que se perceber a importância dessa modalidade na formação dos futuros educadores, por pelo menos três motivos. Primeiro, a EJA é componente da Educação Básica; segundo, seus beneficiários são adolescentes, jovens, adultos e idosos. Um público multifacetado, plural, distinto do público infantil; terceiro, demanda preparação específica de seus educadores. A partir daí, o PIBID-EJA entende ser fundamental o contato, a vivência e experimentação dos futuros pedagogos/educadores com essa modalidade de educação. Esse artigo apresenta o trabalho que tem sido

desenvolvido e as principais conquistas tanto para os alunos da EJA quanto para os bolsistas/futuros educadores com base nas atividades das duas escolas.

Letramento e Alfabetização na Escola Municipal Monsenhor José Cota

A escola atende aos alunos da EJA, com idades entre 18 e 25 anos e com necessidades educacionais especiais. O trabalho consiste no acompanhamento escolar e reforço com atividades extras, em sua maioria lúdicas, nas disciplinas de Português e Matemática com vistas ao letramento e ao numeramento. O objetivo principal do projeto é o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação levando em conta o contexto social e econômico em que os sujeitos participantes estão inseridos.

Os alunos frequentes apresentam diferentes níveis de escolaridade. Chegamos então ao primeiro desafio da docência que nos é apresentado pela realidade educacional: salas de aulas com alunos que estão em desenvolvimento alfabético e numérico desigual. Como trabalhar com tamanha diversidade? Uma resposta seria o acompanhamento junto aos alunos em sala de aula a fim de descobrir quais eram as necessidades e habilidades destes sujeitos para o desenvolvimento de atividades que atendessem suas carências educacionais e pessoais. Para além disso, procuramos formação qualificada e específica para determinadas dificuldades e situações no processo de alfabetização, letramento e numeramento.

As atividades realizadas foram de leitura e reflexão de problemas encontrados na comunidade da qual estão inseridos os estudantes; de análise de contexto histórico e social; de atividades de desenvolvimento de raciocínio lógico e de práticas lúdicas relacionadas a interpretação e a escrita de textos. Para a averiguação das dificuldades específicas de cada um dos alunos participantes, além da observação em sala de aula, aplicamos testes diagnósticos a fim de “qualificar” suas necessidades. Existia entre os participantes dificuldades em se expressarem oralmente durante as discussões lançadas em sala de aula e fazer o registro escrito. Essas atividades foram semanalmente trabalhadas, corrigidas e entregues aos

alunos. A partir desse planejamento, pudemos acompanhar o estágio de aprendizado dos sujeitos.

Leitura e escrita no CEMPA: o jornal como recurso

O Projeto PIBID-EJA atua no CEMPA desde 2011 e, atualmente, atende turmas que abrangem desde o Ensino Fundamental II ao Médio, com alunos de diversas faixas etárias. Os grupos de trabalho se subdividem em 3 duplas, tendo como supervisão um docente da escola. Nossos projetos têm como objetivo trabalhar a alfabetização e o letramento dos alunos utilizando os gêneros jornais e revistas. As atividades são realizadas através de leitura, interpretação de textos, escrita de redação e debates com temáticas atuais voltadas para a realidade do contexto dos alunos.

Utilizamos materiais didáticos selecionados a partir da possibilidade dos alunos, proporcionando a inclusão de todos no processo da elaboração do projeto final que se resume na produção do jornal. O uso do jornal em sala de aula é de fundamental importância. Ele proporciona ao leitor novos conceitos, atualização, diferentes tipos de textos, letras, fotos, legendas, mapas, tabelas, gráfico.

Antes de chegar à produção do jornal, propomos diversas atividades de leitura, interpretação e escrita como: respostas às questões do ENEM com intuito de analisar a interpretação dos alunos e mostrá-los a grande presença de notícias de jornais nas provas do ENEM e utilização de dicionário durante a realização das atividades feitas dentro da sala de aula para aprimorar o vocabulário dos alunos.

Preconceito Linguístico e Lógica Proposicional no Ensino Médio do CEMPA

As atividades do 1º Ano do Ensino Médio, tiveram por objetivo trabalhar as diferenças existentes na linguagem além de destacar os preconceitos linguísticos decorrentes de nossa língua materna, a saber, a linguagem brasileira e suas variantes. Em sala de aula, tratou-se de temas atuais sobre as “diferenças” que ocorrem na linguagem em diferentes Estados, no sentido de demonstrar as possibilidades de diversidades dentro de uma sociedade. É nesse convívio com a

diversidade, entenda-se aqui diversidade como sendo tudo aquilo que segue uma "diferença" de padrão para a grande maioria das pessoas, que se ampliam as perspectivas, as dúvidas dos valores morais e as mudanças do que era considerado certo em algumas sociedades até determinado tempo histórico e como é considerado hoje em dia.

"A aceitação de outros modos de se viver e estar no mundo, está na possibilidade das diferenças" (Alunas, 1º ano).

Após fazer algumas perguntas sobre a palavra "preconceito linguístico", foi possível uma reflexão direcionada por nós bolsistas/professores, sobre as mudanças históricas da linguagem na sociedade. Partindo das ideias de Paulo Freire sobre a aquisição da autonomia do sujeito através escrita, tendo como base o livro: "Pedagogia da Autonomia" e Marcos Bagno – "Preconceito Linguístico", é que foi conduzido toda a discussão em sala de aula. Desta forma, a questão levantada foi em torno do que os alunos/sujeitos entendem como preconceito linguístico e quais são suas principais características; se eles já sofreram algum preconceito por não saber escrever "corretamente". Entorno dessa reflexão e dessa temática, foi trabalhada a lógica proposicional na sua forma mais simples: Se "p" então "q". Assim, buscou-se com isso fazer com que o aluno/sujeito refletisse sobre a sua forma de escrita e a diferença existente na fala. A justificativa do uso da lógica em sala se dá pelo exercício do uso do raciocínio e pelo fato do uso de exemplos estarem ligados as práticas cotidianas dos alunos, como por exemplo: Se não estudar, então não aprendo. Através do argumento relacionado a esse tratamento, adentra-se ao tema da leitura e escrita.

Palavras finais

Podemos observar que a aceitação do projeto tem sido positiva nas escolas. Os alunos interagem de maneira favorável para a realização das atividades propostas pelos bolsistas. Os alunos frequentes no projeto visivelmente melhoraram o desempenho escolar e passaram a ter uma postura diferente com relação a importância da leitura e escrita.

Dentre os desafios encontrados no cotidiano do trabalho dos bolsistas e orientadores, podemos citar a resistência dos demais professores da escola em participar do projeto cedendo alguns de seus horários que possibilitem a abrangência de mais turmas. Este fato que no início era um “problema” a ser resolvido tornou-se tema recorrente em discussões nas reuniões com a orientadora, supervisores e bolsistas, com o intuito de encontrar uma solução.

A gratificação de participar do projeto PIBID EJA vem ao perceber e observar o processo de ensino aprendizagem, no qual era compartilhado o conhecimento entre todos os sujeitos presentes no mesmo ambiente. O contato com as instituições de ensino é importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da produção científica do tema. Com isso, entendemos que a ação do PIBID torna-se imprescindível para todos os envolvidos no processo.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 30ª ed.

BAGNO, Carlos. Preconceito linguístico. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003. 24ª ed.

REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EJA

Vânia Heloisa Carvalho[137],Rita de Cássia Nascimento[138]

Resumo:

[137] CEMI, vaniahcarvalho@yahoo.com.br
[138] CEMI, ncrita2002@yahoo.com.br

Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais. (BRASIL/MEC. 2002). A partir dessa compreensão esboçamos uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de EJA no cotidiano escolar, através do Relato de Experiência, na turma "3ºC" do Centro Educacional Municipal de Itabirito – CEMI.

Palavras-chaves: EJA. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. CURRÍCULO.

A modalidade EJA no CEMI - Centro Educacional Municipal de Itabirito foi implantada em 2007. Como acontece na maioria das instituições de ensino, a escola pretende garantir aos alunos matriculados na EJA uma qualidade de ensino equiparada à qualidade ofertada aos alunos de ensino regular, garantindo-lhes as mesmas condições no que diz respeito ao pessoal docente e ao uso de materiais, equipamentos e espaços. Entretanto, notamos a tendência ao entendimento de que a EJA é uma modalidade voltada para atividades compensatórias, cujo objetivo seria apenas recuperar o tempo perdido.

Sobre esse aspecto nos reportamos a CIAVATTA & RUMMERT (2010), para quem essa perspectiva termina por reforçar a EJA como educação inferior, de segunda classe destinada apenas a corrigir falhas e tamponar carências do sistema educativo. Tal perspectiva desqualifica a priori os alunos jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores, que trazem para o espaço-tempo escolar não só a marca da exclusão e da destituição de direitos, mas, a riqueza de suas experiências de vida.

Neste relato focalizamos a realidade da sala de aula vivenciada pelas autoras ou por pessoas próximas, com o objetivo de perceber como o projeto educativo e o currículo influem sobre as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos de EJA. A organização curricular em EJA também será discutida, buscando inverter a lógica que parte de uma grade disciplinar inflexível para propor como ponto de partida a definição de capacidades que se pretende que o aluno construa ao longo do curso. Tomamos como referencial teórico as contribuições de Freire (2000), Paiva (2004) e a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos.

Antes de elaborarmos atividades que pudessem nos ajudar a identificar o que os alunos compreendiam e como aplicavam os conceitos de ângulo, buscamos proporcionar-lhes uma atividade lúdica que pudesse lhes conferir os conceitos de colunas e linhas através do jogo “palavra oculta”. Atentas ao que Freire nos ensina como sendo uma visão crítica da educação, fomos provocando os alunos para que nos contassem sobre suas percepções em relação ao jogo e aos conceitos que queríamos trabalhar. Percebemos, então, que havia naquele grupo, diferentes níveis de compreensão sobre o mesmo tema, percebemos a subjetividade atravessando conceitos matemáticos e identificamos alunos que não compreendiam nada a respeito da proposta de estudo daquela aula.

A partir dessas constatações, passamos a refletir sobre o lugar que a cultura ocupa no espaço e tempo do cotidiano escolar e na constituição da identidade do aluno, em oposição à prática pedagógica frequentemente empregada no cotidiano de EJA, comumente atreladas à grade curricular, cujos objetivos se pautam na transferência de conhecimento tendo o educador como o único detentor do saber e como meta um plano de curso elaborado no início do ano letivo, quando ainda não se conhece os alunos. Para Moreira (2007) esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, configura-se como elemento importante em discursos, práticas e políticas curriculares.

Determinar claramente a identidade de um curso de EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, L, G, S; ARRUDA, A, L, M,M. A Educação de Jovens e Adultos como Transformação Social. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2,pp91-110, jul/dez 2003.

FREIRE,P. A importância do ato de ler: três artigos que se completam 46ª ed. São Paulo: Cortez, 20015.

OLIVEIRA, I, B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA: Rio de Janeiro. 2007.

Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

VALE, E, C. A EJA nos contextos de escolarização: Interfaces entre a cultura e o currículo. Espaço do currículo, v.6,n.3,p.462-473, Setembro a Dezembro de 2013

EIXO 8- Educação em espaço não escolar.

MUSEUS E AÇÃO EDUCATIVA: OS LIVROS DE MODA COMO PLATAFORMA DE REFLEXÃO COM O PÚBLICO INFANTOJUVENIL

Christine Ferreira Azzi[139]; Hércules Tolêdo Corrêa[140]

Resumo: O artigo discute os livros sobre moda para crianças como ferramenta teórica e prática para a mediação entre público infantil e museus, pondo em cena suas possibilidades e potencialidades de uso em práticas educativas na instituição museal. Na contemporaneidade, as ações educativas buscam promover o diálogo entre crianças e museus de forma participativa, sendo os livros de moda para crianças um ponto de partida para a reflexão sobre temas como história da moda, sustentabilidade, consumo, imagem, padrão de beleza, *bullying*, fazeres manuais, história dos costumes, história da fotografia, dentre outros. Como exemplo de prática educativa, o artigo apresenta o projeto "Moda de leitura", realizado em 2012 no Museu da Inconfidência.

Palavras-chave: livros sobre moda para crianças; educação museal; multiletramentos.

1 Introdução

[139] UFOP/IBRAM. Setor Educativo do Museu da Inconfidência. Rua do Pilar, 76, Ouro Preto/MG, 354000-000. Doutora em Letras Neolatinas (UFRJ). chrisfazzi@gmail.com

[140] UFOP. Departamento de Educação e Tecnologias e Mestrado em Educação. Grupo de Pesquisa MULTDICS. *Campus* Morro do Cruzeiro, s/n. Ouro Preto/MG, 354000-000. Doutor em Educação (UFMG). herculest@cead.ufop.br e herculest@uol.com.br

O presente artigo tem como objetivo investigar os livros sobre moda para crianças como ferramenta de trabalho educativo em museus, com crianças e jovens, considerando-os um ponto de partida para a reflexão sobre temas como história social e cultural, consumo, sustentabilidade e padrão de beleza. Para tanto, utilizamos recursos que vão além dos livros infantojuvenis, que funcionam como motivadores, tais como atividades manuais e debates. Assim, à luz do pensamento de teóricos como Maurice Merleau-Ponty, Gilles Lipovetsky e Walter Benjamin, como também das teorias da multimodalidade e dos multiletramentos, propõe-se o diálogo entre museus e público infantojuvenil através do uso de livros de moda para crianças nas práticas educativas.

Qual o papel da moda na relação entre criança, cultura e sociedade? Pode a moda se mostrar um espaço crítico para discussão de temas como arte e história, ou mesmo temas contemporâneos como a relação entre corpo, consumo e sociedade? A partir da moda, é possível a criança ou o jovem construírem um olhar crítico sobre o mundo que os rodeia?

Nesse sentido, verificou-se que a moda pode ser uma importante ferramenta educativa, mostrando-se como ponto de partida para problematizar, junto a grupos de crianças e jovens, temas da contemporaneidade e presentes em suas rotinas. Portanto, ao considerar a moda como um assunto coloquial e familiar, as crianças seriam estimuladas a pensar em sua própria vivência com o corpo e a roupa, bem como sua interação com outros indivíduos – colegas de escola, pais, familiares, ídolos – através das narrativas apresentadas. A importância dos trabalhos manuais seria trabalhada nos ateliês criativos, atividade que apresenta relação direta com a questão do consumo *versus* sustentabilidade, consolidando o conteúdo trabalhado na narrativa e na discussão sobre o livro.

No que se refere aos museus, de guardiões da memória, segundo a acepção de Pierre Nora (*Les lieux de mémoire*, 1984), a templos obsoletos, alvos de crítica

durante os movimentos modernistas do início do século XX[141], as instituições museais passaram por diversas mudanças. Hoje se encontram em um impasse estético e filosófico que afeta sua razão de ser. Qual é a missão de um museu, afinal? Como reconstruir o diálogo entre museu e comunidade?

A redefinição de papéis no contexto da experiência estética conduz a reflexões e à reconfiguração das ações destinadas a intermediar o diálogo instituições educativas e culturais e público infantil. É preciso reinventar a experiência educativa, para que, em vez de respostas, a atividade apresente questões. Para tanto, as atividades educativas devem fomentar o pensamento crítico e a criatividade como expressão de individualidade.

A partir de tais questões, o desafio consiste em realizar novas práticas educacionais levando em conta a criança como interlocutora nesse diálogo; e, no que se refere a esse trabalho, apresentando os livros literários-informativos sobre moda como ferramentas de construção de um saber partilhado e coletivo.

2 Metodologia

Num primeiro momento, é problematizada a relação entre sociedade e bens culturais na contemporaneidade, que tem se modificado de forma gradual, mas firme. As novas gerações, denominadas na esfera sociológica de gerações Y e Z (nascidos, respectivamente, a partir de 1980 e de 1990), têm se desenvolvido em constante contato com avanços tecnológicos, construindo, dessa forma, uma nova interface no que se refere à produção, à difusão e ao consumo de bens culturais, sejam eles materiais e imateriais. Os bens culturais configuram tanto produtos quanto formas de conhecimento e saberes específicos que, pode-se afirmar, congregam em si valores e ideais. Se a facilidade de manipulação e compreensão de artefatos tecnológicos conduziu as últimas gerações a um comportamento mais ativo e menos contemplativo, mais ágil e menos centrado, os bens culturais têm acompanhado mais lentamente a nova forma de aquisição de cultura. Assim, os mercados editoriais e fonográficos encontram-se em período de redefinição, bem como as

[141] Vide *Manifesto Futurista* (1909), de autoria do poeta Filippo Marinetti.

instituições culturais que lidam diretamente com o público. Percebe-se que as ferramentas que atraem o novo público não podem ser as mesmas utilizadas até então. Como lidar com esse público jovem, ávido e, ao mesmo tempo, cansado de tanta informação ao alcance da mão? A geração atual de jovens e crianças é formada por dicotomias complexas e aparentemente excludentes, tais como ativa/passiva, centrada/dispersa, ávida/desinteressada. No entanto, trata-se de uma geração habituada a executar múltiplas tarefas e a controlar bens e formas de consumo; e nisso se inclui a cultura.

Em seguida, investigou-se a redefinição da noção de museu e de sua relação com o público infantil e jovem. Compreende-se a criança e o jovem atuais, em seus papéis de visitante de museu, como observadores atuantes e engajados, pouco afeitos a exposições e narrativas museais que os excluam. Seja através de atividades e exposições que os convidam a explorar e a descobrir novos sentidos nos objetos exibidos, seja através de uma real inserção na exposição, esse público quer ser criador, em conjunto com o artista e o museu, da obra exposta.

Por fim, a relevância da literatura infantojuvenil, especificamente no que se refere aos livros que abordem a temática da moda, foi posta em cena, buscando expor como conjugar texto e cultura material a fim de estudar a interação entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Afinal, a mídia e os meios de comunicação fazem da moda uma construção semântica e social que se tornou sinônimo de consumo. No entanto, a moda como dinâmica cultural vai além da relação entre produto e massificação, configurando a representação, sempre em construção, de processos sociais. Por isso, é considerada uma representação material e imaterial do *Zeitgeist*, isto é, do espírito de seu tempo.

Como prática educativa, foi utilizado como exemplo o projeto “Moda de leitura”, ação desenvolvida no Museu da Inconfidência, em 2012, através de nove encontros que buscaram construir a relação entre textos literários e informativos sobre moda e público infantojuvenil no espaço museal.

3 Resultados e discussão

Para Gilles Lipovetsky, o sistema da moda é capaz de produzir o melhor e o pior em uma sociedade, e cabe a nós a tarefa de pensá-lo criticamente, problematizando-o. É nesse sentido que se insere a ação educativa em museus a partir da moda como temática. Conforme observa Denise Pollini, ao contrário dos demais artefatos em exposição, a roupa já possui um vínculo com o observador, tendo em vista que a peça e o ato de vestir fazem parte do cotidiano de todo indivíduo. Assim, a roupa e seus componentes se mostram o ponto de partida para o processo de observar, investigar, analisar e discutir temas abrangentes, conduzindo o visitante a um espaço/tempo muito mais amplo do que uma vitrine. Complementando, pode-se afirmar também que a vestimenta estabelece um diálogo imediato com o visitante, seja por fazer parte de seu cotidiano seja por configurar um objeto de desejo ou de consumo.

Na abordagem proposta neste artigo, a moda é trabalhada de maneira indireta, com toda sua pluralidade de linguagens e sentidos, daí valermo-nos das teorias dos multiletramentos e da multimodalidade. A roupa, ainda que não faça parte do acervo ou não esteja em exposição, não é de forma alguma ausente de um museu. Ela está presente em acervos fotográficos, em esculturas e pinturas, lembrando que retratos pictóricos prevaleceram como principal forma de registro pessoal desde a Idade Média[142] até meados do século XX, quando começou a perder espaço para o abstracionismo pictórico, em voga nos anos 60 e 70, e a fotografia. Até mesmo o mobiliário pode remeter a peças de vestuário, como, por exemplo, a arca usada para guardar enxoval de noiva, do século XIX, exposta na mostra permanente do Museu da Inconfidência. De forma ampla, móveis e objetos que remetem à vida social e cotidiana de uma época podem ser relacionados a um determinado trajar, a uma postura, a uma forma de viver dos habitantes de um local e de um período.

Nesse sentido, fazendo uso da temática da moda presente em livros literários-informativos como ponto de partida para debates com o público infantojuvenil, foi realizado em 2012 o projeto “Moda de leitura” no Museu da Inconfidência. Temas

[142] Na verdade, têm-se registro de retratos pictóricos desde os tempos pré-históricos; porém, como se trata de um acervo pouco encontrado nos museus brasileiros, optamos por não abranger essa época.

como história da moda, estilo, consumo, sustentabilidade, diversidade, aparência, padrão de beleza foram trabalhados após a leitura compartilhada de livros que abordavam, de forma direta ou indireta, tais assuntos. Com isso, além de promover o hábito e o interesse da leitura no público infantil a partir da discussão de temas contemporâneos, buscava-se construir indivíduos críticos e conscientes, e não apenas consumidores.

Foram realizados nove encontros semanais no Museu da Inconfidência a partir de outubro de 2012, com o mesmo grupo, composto por crianças de 9 e 10 anos de idade. As inscrições para o projeto foram feitas de forma livre, tornando o grupo diversificado. Assim, eram dez meninas e um menino, sendo nove crianças de escolas particulares e duas de escolas públicas.

O objetivo do projeto foi evidenciar o que Walter Benjamin descreve em seu ensaio sobre a relação entre crianças e leitura:

> Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive (Benjamin, 1984:55).

O fragmento do texto de Benjamin mostra-se interessante não apenas por compor uma cena dialética entre o livro/leitura/leitor, com a criança imersa no processo de fantasia e de imaginação proporcionada pela leitura; mas também porque, indiretamente, apresenta a criança como sujeito fruidor de uma obra literária, obra esta feita especialmente para ela.

Nesse sentido, a proposta do projeto “Moda de Leitura” foi apresentar a criança como protagonista da própria reflexão em torno do tema *moda*. O livro lido, em conjunto, a cada encontro, foi o objeto que serviu como ponto de partida para a

discussão e o debate. Em vez de trazer respostas, a atividade apresentava questões, problematizando assuntos como *bullying*, consumo, padrão de beleza, diversidade e história da moda.

No grupo dos livros trabalhados que abordavam diretamente a temática da moda, podem ser citadas obras como *Moda: uma história da para crianças* (CANTON, 2005), *Keka tá na moda* (POMPOSELLI, 2007), (ACIOLI, 2012), *Diferente como Chanel* (MATTHEWS, 2009), *Vestidos para lembrar e uma história para contar* (PEREIRA, 2011), *Vestida para espantar gente na rua* (W, 2010), dentre outros. Tais livros permitiram que fossem *A menina que conversava com as roupas* discutidos temas como história da moda, memória afetiva, padrão de beleza e diversidade. Em relação a textos que não trabalham a questão da moda, diretamente, mas tangenciam a problemática que a envolve, são exemplos *Morango sardento* (MOORE, 2010), *Vida que voa* (MARTINS, 2010) e *Lilás, uma menina diferente* (WHITCOMB, 2004), que abordaram a questão da aparência, do *bullying*, da sustentabilidade, das artes manuais, da diversidade e do hiperconsumismo. São outros lados da moda que fazem parte do cotidiano de jovens e adultos, e permitem ao educador discutir temas mais delicados, valores éticos e morais.

4 Conclusão

Na contemporaneidade, o pensamento teórico que envolve campos interdisciplinares como a museologia, a sociologia, a comunicação e as artes têm sinalizado que a tradicional dinâmica representada por uma relação bipartida e desigual entre exposição e visitante passivo se alterou. Ao contrário das gerações anteriores, que valorizavam a contemplação e a concentração para fruição estética, as gerações Y e Z se mostram cada vez mais interessadas em formas participativas e interativas de vivenciar a experiência sensível. A agilidade das informações e dos avanços tecnológicos moldou, no público jovem – compreendendo-se por jovem o público infantil e juvenil – características intrínsecas aos novos grupos que se formam. Daí a necessidade e a responsabilidade de os museus e, sobretudo, dos setores educativos se adaptarem às demandas de um público cuja atenção precisa ser captada. Caso contrário, tais instituições correm o risco de verem seus visitantes

longe do museu, atualizando o célebre ensaio de Paul Valéry, *O problema dos museus*:

> Não morro de amores pelos museus. Existem muitos admiráveis, não os há deliciosos. As ideias de classificação, conservação e utilidade pública, que são justas e claras, guardam pouca relação com o deleite. Logo ao primeiro passo em direção às coisas belas, surge a mão que me arrebata a bengala, um aviso proíbe-me de fumar.
>
> Já congelado pelo gesto autoritário, pelo sentimento de limite, entro ao acaso numa sala de escultura onde reina uma confusão fria. (VALÉRY, 2005:33)

A moda, como tema presente no cotidiano da sociedade, mostra-se então um amplo campo de investigação junto ao público jovem e infantil, justamente por reunir, em essência, a materialidade da roupa e a imaterialidade da representação social como signo visual, ideia que remete à reflexão de Walter Benjamin sobre a autenticidade de um objeto: “A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico” (BENJAMIN, 2011:168). Para o filósofo alemão, a autenticidade de algo estava intrinsecamente relacionada à noção de aura. A aura, segundo ele, é a composição dos elementos espaciais e temporais presente em um objeto, uma obra de arte, ou mesmo em uma paisagem (BENJAMIN, 2011:170). É nesse sentido que se deve conceber a roupa presente em um museu: distante de sua função primeira de vestir, ela se torna um objeto portador de um sentido e de uma aura, na qual reside sua materialidade e sua imaterialidade. E, ainda, como objeto cotidiano, como arte presente no dia a dia, o traje se dá ao olhar contemporâneo com a casualidade e a profundidade que o observador moderno exige, atraindo por reunir, em essência, o corriqueiro e o singular em uma mesma peça. Dessa forma, a roupa no museu se torna, para o educador, uma plataforma de diálogos possíveis, configurando um instrumental de trabalho de sensibilização estética e ética, capaz de conduzir a reflexões e a ações que vão além do (seu) lugar-comum.

Referências:

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. Jouets In *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil, 1968.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Editora Brasiliense, São Paulo: 2011.

_____ *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

COPE, Bill, KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London; New York: Routledge, 2000.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LAVER, James. *A roupa e a moda*. Companhia das Letras, São Paulo:1996.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Companhia das Letras, São Paulo: 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *L´oeuil et l´Esprit*. Paris: Gallimard, 1964.

POLLINI, Denise. Bela peliça nova, acolchoada em uma exposição de vestimentas: Ação Educativa em uma exposição de vestimentas. In Anais do 6º Colóquio de Moda, 2010. Disponível em http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/6-Coloquio-de-Moda_2010/71410_Bela_pelica_nova_acolchoada_com_pesado_forro_-_Acao_Ed.pdf

VALÉRY, Paul (2005). O problema dos museus. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Museus*. Editora do Iphan (n. 31).

Referências dos livros infantojuvenis citados:

ACIOLI, Paula. *A menina que conversava com as roupas*. Rio de Janeiro: Memória Visual, 2012.

CANTON, Kátia. *Moda: uma história para crianças*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MARTINS, Lena. *Vida que voa*. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

MATTHEWS, Elizabeth. *Diferente como Chanel*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MOORE, Julianne. *Morango Sardento*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

PEREIRA, Laís Fontenelle. *Vestidos para lembrar e uma história para contar*. São Paulo: Editora das Letras e Cores, 2011.

POMPOSELLI, Helen. *Keka tá na moda*. São Paulo: Rocco, 2007.

WHITCOMB, Mary L. *Lilás, uma menina diferente*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

W, Miki. *Vestida para espantar gente na rua*. São Paulo: Editora das Letras e Cores, 2010.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS EXTRAESCOLARES: A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E AS DISPOSIÇÕES EM UM TERRITÓRIO DE ALTA VULNERABILIDADE SOCIAL.

Cristina Ferreira de Assis[143];

Rosa Maria da Exaltação Coutrim[144];

[143] Professora Me. no grupo Kroton Educacional –Faculdade Pitágoras. Membro do Núcleo de estudo sobre escola família e sociedade – NESFE/ Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: cristinaferreiraassis@yahoo.com.br

[144] Professora Dra. do departamento de educação da universidade federal de ouro preto –UFOP. Líder do Núcleo de estudo sobre escola família e sociedade – NESFE/ Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: rosacoutrim@ichs.ufop.br

Marlice de Oliveira e Nogueira[145]

Resumo: Diante das diversas mudanças que a família brasileira vem sofrendo nas últimas décadas, a relação família-escola tem ganhado cada vez mais ênfase nos estudos na área de sociologia da educação. Pesquisas realizadas em grandes metrópoles têm evidenciado o chamado *efeito território* na educação de alunos em contextos sociais e econômicos precários. O objetivo principal da pesquisa foi investigar as influências do território de alta vulnerabilidade sobre a relação família-escola e consequentemente na educação dos alunos. A pesquisa foi realizada no município de Mariana-MG em um bairro carente cuja escola se constitui em um dos escassos equipamentos públicos. A abordagem metodológica qualitativa fundamentou-se em treze entrevistas semiestruturadas, com funcionários da escola, moradores e famílias do bairro e em visitas observacionais no campo. Alguns dos resultados revelaram que o contexto envolvendo violência sexual e doméstica, roubo e tráfico de drogas, contribui para o baixo índice da escola em avaliações estaduais e nacionais, grande índice de evasão e de rotatividade de professores. Em contrapartida, as famílias mostraram-se habituadas com a realidade do bairro, uma vez que não percebem influências negativas na educação dos filhos ou interferências do contexto social em suas casas.

Palavras – chaves: relação família-escola, educação formal e informal território vulnerável.

Introdução

A instituição escolar, principalmente em sociedades pequenas e periféricas, tem representado uma extensão do que é vivenciado na comunidade e em sua cultura local. Por isso, é necessário mencionar que as perspectivas escolares variam de acordo com o capital cultural[146] e com um conjunto de hábitos familiares e o local

[145] Professora Dra. Do departamento de educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: nogueira_mar@uol.com.br

[146]Sobre o conceito de capital cultural ver *Os três estados do capital cultural* de Bourdieu (1998), Nogueira (2010) e Setton (2005).

em que vivem. Segundo Pierre Bourdieu (1998) cada família transmite um capital cultural e certo *ethos* que contribuem para definir as atitudes individuais face à instituição escolar. Se as alterações na formação familiar vêm sofrendo modificações, a instituição escolar também vem passando por transformações. Enquanto reprodutora social, a escola abrange, mesmo em muitos casos não estando preparada, as diversidades inerentes às famílias de seus alunos. Em um espaço caracterizado pela precariedade econômica e social entre famílias, a afirmação do "fracasso" escolar torna-se ainda mais próxima e aparente.

Diferentes pesquisas realizadas principalmente em grandes centros urbanos, como as de Érnica e Batista (2011) e Alves; Carvalho-silva e Batista (2012) têm elucidado acerca da influência de territórios vulneráveis na educação de jovens e crianças[147]. Para Mariane Koslinski (2009) em um contexto de carência de recursos sociais e econômicos, a escola torna-se o centro de referência pública local onde as pessoas encontram-se isoladas, os problemas inerentes ao território acabam refletindo-se no desenvolvimento interno da escola, impondo- lhe desafios além das suas condições para a solução.

Dissertados alguns apontamentos iniciais, no intuito de definir claramente o objeto de estudo em questão, esta proposta teve como objetivo principal o de: investigar as influências e disposições em um território de alta vulnerabilidade[148] social na relação família – escola, a partir de um estudo de caso.

Metodologia

[147] Ver maiores informações em: Observatório das Metrópoles e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

[148] Entende-se vulnerabilidade social como um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ainda a qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural. O termo refere-se ainda ao impacto resultante da configuração de estruturas e instituições econômico-sociais sobre comunidades, famílias e pessoas em distintas dimensões da vida social. Crises econômicas, debilidade dos sistemas de seguridade e de proteção social e fenômenos de precariedade e instabilidade laboral intensificam a dificuldade enfrentada por indivíduos e grupos em sua inserção nas estruturas sociais e econômicas, gerando uma zona instável entre integração e exclusão (XIMENES, s/d).

Seguindo a abordagem qualitativa, esta pesquisa teve como proposta investigar o caso de uma escola situada em um bairro periférico na cidade de Mariana-MG. A seleção da escola se baseou inicialmente em uma busca através dos sites do INEP- Instituto Nacional Anísio Teixeira, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2011[149] e do Q - Edu[150] que revelaram um recorrente índice de notas baixas nos últimos anos[151]. Com relação à precariedade do bairro, utilizou-se enquanto critério de seleção o NSE - Nível Sócio Econômico disponibilizado no site: Q-Edu.

A pesquisa de campo iniciou-se a partir de visitas observacionais no espaço comunitário onde a escola se insere e na própria instituição escolar, utilizando-se assim um caderno de campo para registros, seguindo-se um roteiro diário norteador da pesquisa observacional.

Além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sujeitos que ocupam ou ocuparam cargos na escola, pais ou responsáveis das famílias e membros da comunidade local (total de treze entrevistados) a fim de se construir uma análise da relação família escola considerando-se os diferentes olhares dos mesmos sobre o bairro e a própria escola. Foram utilizados três roteiros de entrevistas semiestruturadas seguindo-se quatro blocos temáticos. Desta forma, pretendeu-se obter análises distintas, de pessoas com capitais culturais, sociais e econômicos diferentes. Após as visitas observacionais e a digitalização das entrevistas, foi realizada a triangulação das fontes, que permitiu o cruzamento de dados para que fossem alcançados os objetivos propostos nessa pesquisa.

Resultados e Discussão

Esta pesquisa reitera que a família é de importância fundamental e tem ação mediadora nas influências culturais na vida do indivíduo. A maneira como o filho/aluno pensa e age está intimamente ligada ao seu capital cultural familiar, embora não necessariamente isso seja uma regra (ZAGO, 2012). Embora algumas

[149]É importante mencionar que foram utilizados os dados referentes a 2011, os dados referentes a 2013 ainda não estavam disponíveis na ocasião da pesquisa.
[150]O "Q Edu" É um portal aberto e gratuito, onde há informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.
[151] Durante a realização da pesquisa, foram utilizados os dados de 2011.

pesquisas extingam a relação direta entre o “fracasso escolar” e baixo capital cultural familiar[152], os depoimentos das famílias na pesquisa em questão revelaram a preocupação em manter os filhos na escola, garantindo-se assim expectativas de melhorias para o futuro. A análise vai ao encontro às pesquisas de Alves et. al (2012) que contrariaram a hipótese de que as famílias pobres ou situadas em territórios vulneráveis não valorizam ou tratam com indiferença a vida escolar dos filhos.

No entanto, atrelado ao baixo capital cultural, as famílias de camadas populares reconhecem sua falta de suporte educacional e entregam a educação dos filhos à escola sob forma de uma relação submissa, onde a escola assume papel de autoridade diante das famílias. Para Bernard Lahire (2008), esse dado encontrado nos depoimentos dos pais e membros da comunidade entrevistados representa um traço da ordem moral e doméstica das famílias populares que se submetem à autoridade escolar. Por outro lado, Cleópâtre Montandon (2001) revela uma inversão de papéis. A escola passa a assumir funções antes desempenhadas pela comunidade civil ou religiosa que se encarregavam de garantir diversas aprendizagens às crianças.

Tal diferença na atribuição de papéis sociais pode ser observada na pesquisa. Se de um lado os discursos dos pais entrevistados demonstram que as famílias depositam na escola a confiança em uma “boa” educação, de outro os depoimentos dos funcionários da escola apontam o não cumprimento do papel educativo dos filhos pelas famílias, ou seja, eles apontam o descuido da família no que diz respeito ao comportamento das crianças, ou à educação “vinda de berço” como mencionado por alguns informantes. Concomitantemente aos dilemas sociais vivenciados no bairro, o resultado destas diferenças entre perspectivas familiares e escolares diante a situação social na qual o bairro se encontra, implicam em uma dificuldade maior para a escola no que tange ao desenvolvimento de seus projetos

[152] Os estudos de Maria Souza Patto (2004) revelam que a ligação entre “fracasso escolar” e a relação familiar carecem de metodologias exploratórias mais precisas e afirma ainda que tais estudos implicam em outros fatores relacionados a ação do aluno enquanto estudante.

educacionais e também para as famílias devido à influência mútua de fatores negativos na educação escolar.

As notas baixas nas Avaliações Nacionais representam um reflexo desta realidade. O fato também pode ser corroborado pelas pesquisas de Érnica e Batista (2011) ao argumentarem que quanto maior é o índice de vulnerabilidade social em um território, menores são as notas das escolas nas avaliações nacionais. Logo, ocorre uma exclusão branda, onde os alunos continuam matriculados na escola, mas o modelo de ensino é incapaz de lhes assegurar condições de aprendizado e de desenvolvimento.

Um dado interessante que surgiu ao longo da investigaão, embora não fizesse parte dos objetivos principais da pesquisa, foi à percepção da instabilidade na gestão da escola. A importancia da estabilidade e uma boa gestão para o desenvolvimento escolar das crianças e jovens é apontada por Victor Paro (2002). O que se observou foi o oposto no caso estudado. Ao passo em que a pesquisa se constituía, diversos diretores perderam seus cargos e novos gestores assumiam a direção da escola de acordo com as mudanças na política local. Respectivamente novos projetos começavam. Todos os entrevistados, em suas falas, ainda que as questões do roteiro não fossem sobre o tema, mencionavam que as propostas na escola não tem continuidade, uma vez que não se sabe ao certo quanto tempo aquele diretor ou diretora permanecerá na escola. Por isso, ao final da pesquisa, a importância da gestão para o desenvolvimento escolar acabou se tornando um objeto de investigação para futuras pesquisas.

Conclusões

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo principal da pesquisa foi investigar as disposições e influências do território de alta vulnerabilidade sobre a relação família-escola e, consequentemente, na educação dos alunos. Sendo assim, alguns dos resultados revelam, na versão de moradores e funcionários da escola, que o contexto envolvendo violência sexual e doméstica, roubo e tráfico de drogas,

corrobora para o baixo índice da escola em avaliações estaduais e nacionais, grande índice de evasão e de rotatividade de professores e diretores.

Considera-se, por fim, que o baixo capital cultural das famílias em geral as impedem de se aprofundarem em questões mais burocráticas, de fazerem sugestões ou mesmo de reclamarem. Torna-se claro o choque entre a educação formal e a informal na formação destes alunos no território em questão. O fator vulnerabilidade influencia sim de forma negativa no desenvolvimento da escola, nas notas em avaliações estaduais e nacionais e no comportamento dos alunos, mas ela se esquiva como pode, embora ainda enfrente uma realidade sem muitos apoios.

Referências

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.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2000.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares.* São Paulo- SP: Editora Àtica, 1ª ed., 2008.

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.

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.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456> Acesso em : 02/06/13.

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.

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.

PATTO, Maria Helena Souza. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Um novo capital cultural:* pré – disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690> Acesso em: 02/01/2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Capital cultural.* In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIERIA, L. M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/366.pdf> Acesso em: 14/05/13.

ZAGO, Nadir. *A relação escola-família nos meios populares:* apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: Dayrell, Juarez, Nogueira, M. A., RESENDE, José Manuel, Vieira, Maria Manuel (Orgs.). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

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.

PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES NAS CAMADAS POPULARES: ESTUDANTES TRABALHADORES E LOGEVIDADE ESCOLAR

Juliana de Matos Xavier; Lucinéa Souza Pereira; Rosa Maria da Exaltação Coutrim[153].

Resumo

Almejamos, através do presente estudo, compreender como são construídas as experiências escolares dos estudantes trabalhadores das camadas populares que ingressaram e permaneceram na universidade. Estruturamos nosso foco de pesquisa na análise da trajetória de longevidade escolar e na participação da família neste processo, partindo da delimitação da longevidade escolar como sendo o ingresso e permanência na Universidade Federal de Ouro Preto. Para isso, estabelecemos como universo da pesquisa aqueles estudantes que ingressaram na referida universidade via reserva de vaga social e que residem em Mariana ou Ouro Preto. Trata-se de uma investigação, de caráter qualitativo acerca das trajetórias e práticas escolares dos estudantes universitários com perfil de ação afirmativa em

[153] Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. E-mail: jmxavierk@yahoo.com.br; lucineadesouza@gmail.com; rosacoutrim@ichs.ufop.br.

situação de trabalho que ingressaram na UFOP no segundo semestre do ano letivo de 2013. Os dados estão sendo coletados por pesquisa documental, questionários aplicados aos estudantes e entrevistas com suas famílias. Dentre o referencial teórico que subsidia a pesquisa destacam-se autores que debatem sobre o processo de acesso de estudantes das camadas populares no ensino superior como Portes, Viana, Setton e Zago, entre outros. Os primeiros resultados apontam para uma valorização da escola por parte da família e uma grande motivação e empenho por parte dos estudantes que desafiam cotidianamente a exaustiva rotina de ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Palavras chave: Educação; Família; Capital cultural; Longevidade escolar.

Introdução

Atualmente o mundo está passando por diversas mudanças políticas e sociais que se refletem nas configurações familiares, nas relações entre pais e filhos e, na intermediação com outras instituições, como a escola, por exemplo. A educação escolar e as diferentes gerações presentes nas famílias vivenciam realidades distintas, embora essas duas instituições, família e escola, se encontrem intrinsecamente ligadas há séculos.

No século XVII, os valores, conhecimentos e práticas já eram passados no interior da família através dos membros mais velhos de forma a garantir a sobrevivência e a perpetuação dos costumes no grupo. Apesar do interesse das famílias na educação de suas crianças e jovens, a forma e a intensidade com que esse investimento ocorre varia de acordo com a realidade social em que as mesmas se encontram, estabelecendo estratégias para a continuidade do processo educacional ao longo dos anos. (NOGUEIRA et al., 2011).

Embora estudos comprovem que os jovens de classe média alta possuem oitenta vezes mais de chances de ingressar na universidade do que os estudantes de classe média (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p.39), Viana (2003) aponta a

partir de seus estudos, que os alunos de camadas sociais populares e médias também podem alcançar o sucesso escolar e chegar à universidade, mas para isso dependerá de algumas condições como dos investimentos e esforços familiares e fatores cognitivos do aluno progressivamente construídos.

Pode-se considerar a partir dos estudos de Lahire (2008) e Viana (op.cit.), que a longevidade escolar de camadas sociais desfavorecidas não só acontece através da influencia direta dos pais, mas por um conjunto de interações e acúmulos de capitais. Este fato se dá devido às formas de aprendizado nem sempre pré-existentes, mas que podem ser adquiridas precocemente na primeira infância (família) ou tardiamente na (escola) (SETTON, 2005).

Inserido neste debate sobre a longevidade escolar nos meios populares, nosso foco de pesquisa se concentra na análise da trajetória de jovens trabalhadores pertencentes às camadas populares que ingressaram em diferentes cursos da Universidade Federal de Ouro Preto e na participação das famílias nesse processo. Esta pesquisa visa responder à seguinte questão: Quais os principais fatores que influenciam na trajetória de longevidade escolar[154] do estudante? A partir da definição do problema central da pesquisa surgiu a questão secundária a ser investigada visando esclarecer: Como são construídas as trajetórias acadêmicas dos estudantes de camadas populares?

Metodologia

Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo acerca das trajetórias e práticas escolares de estudantes universitários

[154] O termo longevidade escolar é utilizado em consonância com os estudos de Viana (1998), sendo que tal terminologia define as situações de prolongamentos escolares mediante acesso e permanência no ensino superior.

1 A PESQUISA ESTÁ EM CURSO E BASEIA-SE EM PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS SEMI-DIRIGIDAS DE ACORDO COM AS SEGUINTES CATEGORIAS-CHAVE: LONGEVIDADE ESCOLAR; O TRABALHO NA VIDA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DE BAIXA RENDA; AS PRÁTICAS COTIDIANAS (DE ESTUDOS, SOCIABILIDADE, ETC) DOS ESTUDANTES TRABALHADORES.

A seleção do público-alvo da pesquisa foi realizada a partir dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD e Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis- PRACE referentes à matrícula do Sistema de Seleção Unificada- SISU do segundo semestre do ano letivo de 2013. Dentre os estudantes que ingressaram na modalidade reserva de vagas para perfil familiar com renda per capita bruta familiar até 1,5 salários mínimos, foram selecionados para a pesquisa 24 Estudantes de ambos os sexos, trabalhadores, de diferentes cursos da UFOP, e que residiam nos municípios de Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP.

Após a coleta de dados documentais foi realizada a aplicação de 24 questionários configurando um percentual de 92,30% dos estudantes que declararam residir em Mariana e Ouro Preto e já exerciam atividade remunerada anteriormente ao ingresso na UFOP. Os questionários foram enviados aos estudantes via e-mail com o recurso do formulário *Google Drive*.

Resultados e Discussão

Os dados da pesquisa expressam a situação socioeconômica das famílias e aponta que 73% das famílias pesquisadas não possuem veículos e, em 100% dos casos não se verificou a existência de imóvel além da moradia.

De forma geral, o perfil socioeconômico e cultural da família dos estudantes possui impactos no sucesso ou fracasso escolar. Assim, a trajetória de longevidade escolar dos alunos pesquisados é fruto da associação de um conjunto de

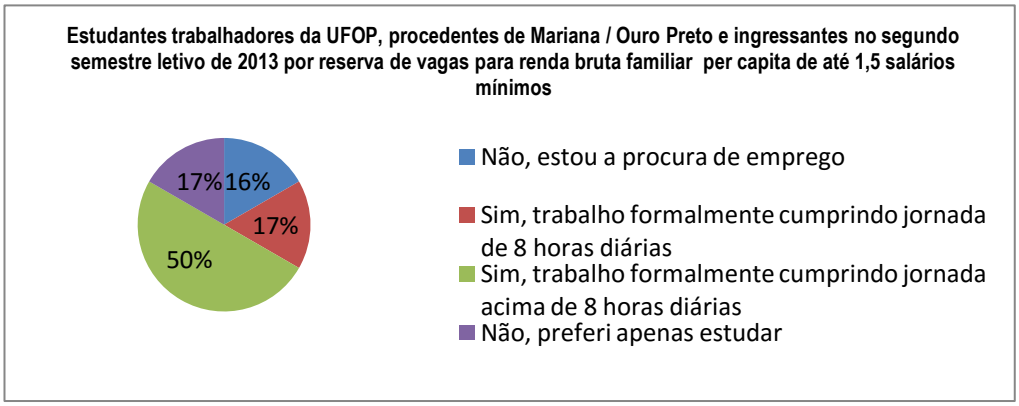
características familiares que tenderam favoravelmente ao sucesso escolar e, conseqüentemente ao prolongamento da vida escolar.

De acordo com Lacerda (2006) o patrimônio cultural e econômico são indicadores que podem ter grande influência na trajetória escolar dos filhos, pois as representações escolares estão relacionadas à apropriação do saber presente no meio social destes estudantes e, paralelamente às possibilidades concretas de efetivar o prolongamento da trajetória escolar.

Os dados acerca da ocupação dos pais/padrastos dos estudantes trabalhadores indicam que estes estão inseridos majoritariamente nas ocupações de marceneiro, pedreiro e motorista respectivamente, sendo que a escolaridade destes é composta majoritariamente por formação em ensino fundamental incompleto.

Verifica-se que a escolaridade das mães supera o nível de escolaridade alcançados pelos pais sendo que no caso destas o maior percentual refere-se ao ensino médio (33%) e também verifica-se que essa mulheres estão cursando ou interrompeu o ensino superior, pois os dados demonstram que 17% de mães possuem o ensino superior incompleto

Gráfico 01: Permaneceu Trabalhando após o Ingresso na UFOP?



Fonte: PEREIRA, Lucinea de Souza. Mestrado em Educação. DEDU-UFOP, 2015.

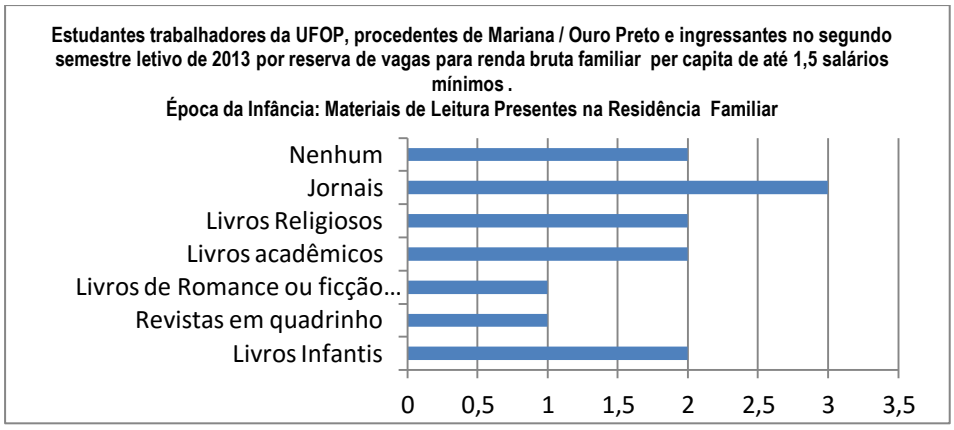
Questionários aplicados na pesquisa de campo

Conforme evidenciado no (gráfico 01) apenas 17% dos estudantes deixou de trabalhar para dedicar-se exclusivamente aos estudos, fato esse que pode ser explicado pelas constatações de Zago (2000) sobre a impossibilidade dos estudantes de camadas populares absterem-se do trabalho para apenas estudar, visto que o trabalho é condição essencial para a manutenção do estudo.

Ressalta-se também que 67% dos estudantes pesquisados cursam o ensino noturno e, para 66,7% a renda do trabalho do estudante trabalhador destina-se para prover recursos relativos à manutenção do domicílio familiar.

Em relação aos materiais de leitura que esses estudantes tinham disponíveis em sua residência quando era criança, o maior percentual de estudantes (23%) informou que havia jornais em sua residência, seguido em um menor índice de estudantes (15%) que informaram que havia em sua casa livros acadêmicos, infantis e religiosos, conforme apresentado no gráfico 02 (abaixo).

Gráfico 02: Materiais de Leitura Presentes na Residência Familiar Durante a Infância do Estudante Trabalhador



Fonte: PEREIRA, Lucinea de Souza. Mestrado em Educação. DEDU-UFOP, 2015.

Questionários aplicados na pesquisa de campo

Acerca da utilização da escrita no ambiente familiar verificou-se que um percentual de 39% das famílias tinha o hábito de escrever cartas durante a infância dos filhos.

Em relação ao contato dos pais com os professores no período de educação básica dos estudantes pesquisados os dados demonstraram que 60% dos pais conheciam apenas alguns professores, todos os pais tiveram contato com professores durante a formação educacional básica de seus filhos.

Os estudantes pesquisados apontaram que, em 83,3% das famílias pesquisadas, a mãe como a principal responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos. Ao questionar se os pais incentivaram ou incentivam o estudante a continuar a estudar, 66,7% dos estudantes afirmaram que sim, sendo que 83,3% dos estudantes pesquisados informaram que os pais acham que a escola é útil para o dia-a-dia.

Em relação à vivência universitária, os dados da pesquisa apontam que os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores são diversos e dizem respeito as mais variadas etapas do curso de graduação, indo da adaptação às preocupações com participação de atividades acadêmicas e realização de estágio obrigatório.

Importante destacar os relatos sobre falta de tempo, ausência às aulas e dificuldade de adequação da grade escolar à rotina de trabalho, sendo que um percentual de 100% do público pesquisado informou que já vivenciaram situações que interferiam negativamente em sua trajetória escolar. De acordo com Zago (2000) a relação entre trabalho e escola favorece uma “escolarização acidentada”, marcada pelo constante desgaste físico e emocional e por sucessivas interrupções dos estudos.

Dentre os resultados destacam-se um percentual de 83,3% de respostas declarando baixo desempenho acadêmico. Esses dados levam-nos a inferir que o

baixo desempenho acadêmico possui relação direta com a frequencia de estudos, sendo que a maioria dos estudantes pesquisados declaram estudar apenas nos finais de semana (33%) e 17% estudam apenas na madrugada.

A pesquisa evidenciou a ausência em participação em projetos de pesquisa/extensão, ausência de bolsas acadêmica e de participação em movimentos sociais, sendo que os estudantes trabalhadores conciliam com a vida acadêmica responderam que não participam de nenhuma atividade acadêmica ou cultural concomitante à vida universitária.

Conclusões

Trabalhar e estudar requer uma grande motivação e um envolvimento com o curso, porém, cabe também destacar que a relação com estudo é uma construção coletiva em que o estudante assimila de seu meio familiar e comunitário as bases para a construção da sua motivação e dedicação aos estudos.

Assim, a mobilização familiar, seja intencional ou não, pode criar disposições pessoais que garantam o êxito e o alcance da longevidade escolar, mesmo o trabalho estando presente na trajetória desses jovens e demandar dos mesmos um maior empenho e abdicação de momentos de lazer, descanso e sociabilidade com a família e amigos.

O investimento escolar possui interdependência direta com os valores educacionais inculcados pela sociedade e como a família mobiliza a trajetória de escolarização de seus filhos. Assim, as ações das famílias visando promover a longevidade escolar dos filhos devem considerar os novos parâmetros exigidos para a educação na sociedade contemporânea e, simultaneamente, a leitura que estas famílias fazem desse processo, e como passam a compreender e inserir a educação no contexto das vivências familiares e de suas perspectivas futuras.

A presente pesquisa ainda está em andamento, mas os dados já apontam para uma valorização da escola por parte da família e uma grande motivação e empenho por parte dos estudantes que desafiam cotidianamente a exaustiva rotina de ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

A partir dos dados preliminares da pesquisa é possível verificar que 66,7% dos estudantes afirmaram que os pais incentivaram ou incentivam o estudante a continuidade de seus estudos, e, 83,3% dos estudantes pesquisados informaram que os pais acham que a escola é útil para o dia-a-dia.

Também verifica-se a presença da família no ambiente escolar e atividades da rotina cotidiana familiar que favorecem a “assimilação de disposições

favorecedoras da escolarização" (VIANA, op. cit) como presença de práticas de leitura e escrita no ambiente intra-familiar, participação dos estudantes em atividades comunitárias e no bairro (brincadeiras no bairro e prática religiosa).

Os dados também expressam as vivências desses estudantes ao ingressar na universidade, mediante os relatos sobre falta de tempo, ausência às aulas e dificuldade de adequação da grade escolar à rotina de trabalho, e baixa disponibilidade para o estudo extraclasse e a presença de desempenho acadêmico.

Referências

BOURDIEU, Pierre, (1998. b). Os três estados do capital cultural *In*: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação:* Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes 6 edição, Cap. 2, p. 71-80.

CAMPOS, Alexandra Resende. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. Programa de Pós-Graduação em Campus do Gragoatá – São Domingos 24.210-350 Niterói, RJ – Brasil. Recebido em 2010. Aprovado em 2011.

LACERDA, Wania Maria Guimarães. Família e Filhos na construção de Trajetórias Escolares Pouco Prováveis: o caso dos Iteanos. Niterói, UFF, 2006. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lacerdat2006.pdf. Acesso em 20/01/2014.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo, Editora Ática, 2008.

MONTANDON, cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a educação. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Vozes. 6ª ed. Petrópolis, RJ, 2011.

PORTES, Écio Antônio. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. Dissertação de Mestrado. FAE, 1993. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84NQZ9/2000000028.pdf?sequence=1. Acesso em agosto/2014.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos seguimentos de baixa escolaridade. Educ. Soc.. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, jan./Abr. 2005. Disponível em: < http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/jacinto_setton.pdf>.

VIANA, m. j. b. Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: algumas condições de possibilidade, 1998. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85SJUP/2000000010.pdf?sequence=1. Acesso em 13-03-2014.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2 ª edição, 2003, p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17 - 43.

LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA E APRENDIZADO: EXPERIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Monique Ferreira Campos; Marta Maia (UFOP)[155]

Resumo

As questões que envolvem a articulação entre mídia e educação perpassam o contexto contemporâneo, marcado pela forte presença das tecnologias de comunicação nos processos socioculturais. Há, portanto, a necessidade de promoção de leituras críticas da mídia, de forma que estudantes possam problematizar as relações entre os meios de comunicação, as produções culturais e a cidadania. Nesse sentido, o presente estudo relata a metodologia, os resultados e desafios do projeto de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto "Núcleo de

[155]Monique Ferreira Campos é técnica de laboratório da UFOP, nas áreas de fotografia e planejamento visual. Mestre em Comunicação e Identidades pela UFJF e bacharel em jornalismo pela mesma instituição. Email: moniquefcampos@gmail.com.
Marta Maia é professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e do curso de Jornalismo da UFOP. Líder do Grupo de Pesquisa "Jornalismo, Narrativas e Práticas Comunicacionais" (CNPq/UFOP). Email: marta@martamaia.pro.br.
Ambas coordenam o Projeto de Extensão "Núcleo de Leitura Crítica da Mídia e Narrativas Audiovisuais", do Programa "Sujeitos de suas histórias: leituras críticas, narrativas, afetos e identidades da comunidade de Mariana", da UFOP.

Leitura Crítica da Mídia e Narrativas Audiovisuais". O texto busca promover reflexões sobre a identificação de discursos e representações preponderantes, bem como a transformação das capacidades de comunicação dos jovens.

Palavras chave: mídia, educação, crítica, juventude, narrativas.

1. Introdução

A ampliação dos papéis exercidos pela mídia na vida das pessoas se tornou assunto de muitos estudos sobre comunicação ao longo dos últimos anos. O fenômeno é considerado por muitos autores como "midiatização", uma expansão da produção de conteúdos e emissão de mensagens, possibilitada por aparatos tecnológicos, além de representar uma mudança nos processos de recepção, tendo em vista que a negociação de sentidos e a ressignificação das mensagens ocorrem sob critérios bem diferentes dos vivenciados no passado. A midiatização pode ser entendida ao observarmos nosso cotidiano: passamos mais tempo interagindo com as tecnologias de comunicação atualmente, já que o acesso a muitos bens culturais como literatura, música, informações públicas, sistemas políticos e decisórios, etc., depende da participação na esfera midiática.

Esse fenômeno provocou mudanças profundas nos processos socioculturais da juventude, portanto, novos padrões direcionam as rotinas familiares, educacionais, religiosas, urbanas, entre outras, de crianças e adolescentes na contemporaneidade. Como argumenta Kellner (2001, p. 212), as diversas formas da cultura da mídia oferecem hoje sucedâneos para que os indivíduos e grupos sejam capazes de participar de comunidades imaginárias, por meio de estilos culturais e de consumo, e de produzir identidades individuais e grupais, apropriando-se de imagens dessa cultura. A todo momento a mídia oferece

e se torna palco das imagens do que é “apropriado” em termos de modelos sociais, comportamentos sexuais, estilos e aparências.

Outra questão que envolve a socialização da juventude na contemporaneidade é a percepção do “eu” e do “outro” na estrutura social em rede. Os jovens, nessa nova condição comunicacional, constroem imagens sobre si e sobre a realidade, projetando significações. Para Martín-Barbero (2006, p. 70) o reconhecimento dita as identidades contemporâneas: direito de ser visto, ouvido, de se expressar, logo, de existir socialmente. Os discursos que estão na mídia envolvem os aspectos de visibilidade social, pertencimento e participação na vida pública. As experiências devem ser comunicáveis e comunicadas, a fim de que sejam compartilhadas, já que a cultura envolve interação com as tecnologias.

Mas segundo Orozco Gómez (2006, p.82), a sociedade reflete tensões na proposta globalizante contida na midiatização. A exuberância tecnológica e a ampliação do poder de produzir e difundir conhecimentos segue lado a lado com o crescente despoder social, particularmente comunicacional, que desafia as tentativas de fortalecer as cidadanias e tornar possível o desenvolvimento da democracia. Ao mesmo tempo em que estudos do campo comunicacional dizem sobre as novidades trazidas pela cultura midiatizada, estes firmam a necessidade da crítica, da democratização dos meios e do estabelecimento de alternativas capazes de fazer a disputa pela socialização e construção de identidades, sobretudo no que diz respeito à juventude em formação.

Neste cenário é que se estabeleceu um vínculo entre mídia e educação com uma proposta que extrapolasse as abordagens sobre o uso de tecnologias de comunicação em sala de aula, enquanto instrumentos metodológicos. São crescentes as iniciativas de “crítica da mídia” em espaços escolares e não-escolares, com a finalidade de aproximar dos estudantes as técnicas, as tecnologias, os princípios e fundamentos dos meios de comunicação, além de possibilitar experiências, análises críticas e transformações dos usos destes meios. Para Kellner e Share (2008), estas perspectivas são bases de uma educação voltada para a crítica da mídia, o que inclui mudanças pedagógicas.

> A alfabetização crítica da mídia é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder. Com essa análise corrente, a produção de mídia alternativa dá aos alunos o poder de criar suas próprias mensagens, que podem desafiar textos e narrativas de mídia (KELLNER, SHARE, 2008, p. 691).

Seguindo essa perspectiva, o projeto de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto intitulado “Núcleo de Leitura Crítica da Mídia e Narrativas Audiovisuais” desenvolve semanalmente suas atividades no Centro de Referência da Infância e Adolescência (CRIA), situado na cidade de Mariana-MG. O espaço, que é mantido pela Prefeitura Municipal, possui blocos de salas de aula, quadra, piscina e salas específicas para cursos e mini-cursos técnicos. Crianças e adolescentes de 7 a 17 anos podem realizar atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer dentro do CRIA.

A proposta de crítica da mídia desenvolvida com os jovens do CRIA tem como foco as narrativas audiovisuais, já que a cultura imagética está fortemente presente no cotidiano da juventude. As crianças e adolescentes elegem o audiovisual como espaço de expressão de ideias e inscrição de suas marcas identitárias (MAIA, RODRIGUES, 2009). Com isso, o projeto de extensão estabelece um calendário de atividades de aprendizado, debates e produções junto aos participantes, a serem desenvolvidas dentro da própria sede do CRIA, no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFOP (o objetivo é também aproximar os jovens do ambiente universitário), entre outros espaços da cidade de Mariana.

2. Metodologia

Uma vez que as crianças estão, cada vez mais cedo, inseridas nos fluxos globais de consumo e identidade, é necessário um contexto educacional em que possam “aprender a questionar criticamente as mensagens que as cercam e usar a grande variedade de ferramentas disponíveis para expressar suas ideias e exercer plena participação na sociedade” (KELLNER, SHARE, 2008, p. 689). Sobre este aspecto, as atividades de crítica da mídia têm, por finalidade, a abertura de espaços para que os jovens externem suas inquietações e criem suas próprias representações.

Portanto, o caminho metodológico proposto pelo projeto de extensão é o de levar os jovens ao encontro dos sistemas e linguagens audiovisuais; possibilitar a identificação das representações em disputa, os discursos que imperam e os que são silenciados; refletir sobre as questões dos direitos humanos no tocante à liberdade de expressão; oportunizar a experimentação técnica, avaliação de resultados e sentidos decorrentes das próprias produções. O objetivo é possibilitar que os jovens sejam produtores culturais, refletindo sobre a qualidade da produção, o acesso, a propriedade e o consumo de mídia.

O projeto de extensão da UFOP está presente no CRIA por meio de oficinas semanais de produção de fotografias e vídeos. Atualmente as crianças e adolescentes que frequentam o espaço podem se inscrever, na secretaria do CRIA, para participar das oficinas do projeto. Estas contam com o trabalho de dois bolsistas e dois alunos voluntários do curso de Jornalismo da UFOP. A extensão já traz vastas experiências dentro do CRIA, inclusive com produções na área do audiovisual, uma vez que o projeto da UFOP teve início em 2011.

As oficinas de fotografia e produção de vídeo do projeto de extensão orientam-se por alguns parâmetros para a crítica cultural da mídia, os quais podemos identificar nos relatos da pesquisa de Soares e Silva (2015) sobre as perspectivas filosóficas e históricas desse “fazer a crítica”. Um primeiro ponto norteador é reconhecer as práticas midiáticas a partir de um eixo mais pedagógico,

na experimentação com a linguagem e as práticas institucionalizadas da mídia. Outro ponto é contribuir para que os estudantes relacionem os recursos do sistema de produção com as representações e valores sociais que frequentemente estão nas mensagens. Nesse sentido, voltamo-nos para a perspectiva de formação de público. Importante também é que os estudantes compreendam a recepção das mensagens e as negociações de sentidos que acontecem nos processos de comunicação.

Em relação ao conhecimento sobre técnicas, tecnologias, princípios e fundamentos que norteiam as produções audiovisuais, relacionamos dez grandes campos de atuação do projeto de extensão no que diz respeito à crítica da mídia:

1 – Debates sobre meios de comunicação, audiência e poder;

2 – Os recortes da realidade: noções de enquadramento e edição de imagens;

3 – A composição de imagens fotográficas e em vídeo, bem como as determinantes de iluminação;

4 – Os olhares e sentidos gerados pelas imagens, bem como as possibilidades expressivas destas;

5 – Entrevistas, pesquisas de opinião e conhecendo histórias de vida na comunidade;

6 – Representações sociais e as identidades veiculadas pela mídia;

7 – O contexto do objeto fotografado/registrado em vídeo: profundidade de campo e cenários;

8 – Manipulações nas imagens e a construção de pensamentos através destas;

9 – Rotinas de produção e trabalho em equipe;

10 – Questões sobre habilidades, oportunidades de acesso e produção de conteúdo de mídia comunitária.

Baseando-nos em Soares e Silva (2015), os objetivos apresentados logo acima demonstram o lugar da crítica defendida neste texto, “um lugar de fala que depende do lugar de quem vê”. Enquanto projeto de extensão universitária, enfatizamos nossa proposta de elaborar a crítica de mídia contando com o seu potencial transformador, que promova empoderamento, emancipação, reconhecimento e ruptura de sistemas e práticas midiáticas, bem como a ênfase na coletividade.

> A partir dessas reflexões, afirmamos que a potência crítica não estaria apenas no próprio objeto (não é interna), mas também fora dele (no contexto e na recepção). Ou seja, não haveria um modo único de apresentação da realidade ou algo que precisa ser desvelado, mas a reconfiguração do sensível sob outros modos de percepção e significação (SOARES, SILVA, 2015, p. 6).

É nítido o protagonismo da juventude na cultura imagética e digital. A televisão já tem importante papel no acesso ao conhecimento e entretenimento desses jovens desde os seus primeiros anos de idade. Além disso, nos dias atuais, a socialização acontece no mundo digital, na ampliação das interações com as telas dos computadores e celulares. Os jovens estão imersos em um mundo de imagens e, desse modo, a linguagem audiovisual se tornou familiar e corriqueira, usada como fonte para a expressividade de muitos deles. Por isso, trabalhar com os discursos visuais em atividades de crítica da mídia nos leva a importantes análises sobre a prática do olhar; as interpretações e negociações de sentido dentro dessas particularidades de consumo de mídia pelos jovens.

> Assim, mais importante do que a intensa proliferação visual é a relação que com ela estabelecemos e atualizamos, ou seja, o modo como se inscrevem nos e inscrevem os processos de subjetivação e criação.
>
> Parece claro que experiência contemporânea continua a induzir modos de subjetivação/objetivação, de estar no mundo, que engendram vivências na forma de conceber e se relacionar com o real e o imaginário, na transformação quase que permanente da dinâmica tempo-espaço. Neste sentido, e partir de uma perspectiva histórico-cultural, as visualidades, assim como as tecnologias psicológicas envolvidas na produção do visível, têm nas relações sociais e na história sua processualidade evidenciada (CABRAL, WERNER, ZANELA, 2010, p. 117).

3. Resultados e Discussões

Os resultados e as discussões sobre os quais direcionamos nossos olhares estão voltados para oito meses de atividades do projeto de extensão “Núcleo de Leitura Crítica da Mídia e Narrativas Audiovisuais”, compreendidos entre o segundo semestre do ano de 2014 e o primeiro de 2015. Nesse período, os jovens puderam participar de oficinas semanais de fotografia e produção de vídeo, em que aprenderam a utilizar equipamentos, a elaborar entrevistas, a trabalhar com enquadramentos de imagens e iluminação, edição, entre outras atividades técnicas. A partir disso, experimentaram, construíram discursos e trabalharam como equipes de produção. Em todos os encontros com as coordenadoras e bolsistas os jovens foram estimulados ao debate, tanto sobre como a cultura de mídia está inserida em suas vidas como também de que forma eles poderiam ser agentes de transformação dessa mídia, enquanto produtores de discursos alternativos.

Os alunos desenvolveram um piloto de telejornal, com quadros de entrevistas e modelos de noticiário. Produziram ensaios fotográficos e expuseram suas fotos no ICSA/UFOP durante a programação do evento Poéticas da Luz - 1ª Semana de Fotografia. Eles também foram às ruas e gravaram uma enquete ("povo fala") sobre os hábitos de consumo de programas de TV. Fizeram ainda gravações dentro do próprio CRIA, com captação de imagens e entrevistas sobre as outras oficinas realizadas no local, bem como abordaram no conteúdo a proposta do Centro de Atenção à Infância e Adolescências na cidade de Mariana. Entrevistas em profundidade, com convidados da própria comunidade de Mariana, também foram realizados pelos participantes do projeto.

Durante os debates, os alunos apontaram algumas percepções sobre o papel e os produtos da mídia hoje, como por exemplo: ausência de grupos da nossa sociedade nos programas televisivos e representação condizente, como jovens, idosos, negros e pobres; imagens que incitam a violência cotidianamente; ausência de representação da mulher enquanto trabalhadora e realizadora de grandes feitos sociais; falta de debate sobre as questões locais em relação a patrimônio, meio ambiente e desenvolvimento; que o jornalismo cumpra um papel de divulgar a verdade e também "as coisas boas" que acontecem no dia-a-dia.

No entanto, a efetivação do trabalho conforme a proposta apresentada neste estudo ainda apresenta desafios. Um deles se refere à participação das crianças e adolescentes nas oficinas de maneira assídua, possibilitando a continuação dos trabalhos. Muitos alunos participaram de um ou dois encontros, se afastaram e depois retornaram; outros pararam de frequentar o espaço completamente. É sempre uma surpresa, para as coordenadoras e os bolsistas, quantos são os alunos das oficinas naquela semana. Percebemos ainda que muitos jovens frequentam o CRIA sem participar de qualquer atividade, apenas transitando pelo espaço, "ociosos".

Podemos considerar que precisamos de mais incentivo por parte da Prefeitura e dos professores do município, a fim de indicarem as oficinas do projeto de extensão aos alunos, bem como as demais atividades esportivas, culturais e de

lazer oferecidas no CRIA. É necessário que políticas públicas nessa área sejam implementadas de maneira consistente. Há toda uma infraestrutura e materiais de qualidade no Centro de Atenção à Infância e Adolescência, que podem ser melhor aproveitados. Em relação ao audiovisual, por exemplo, o Centro conta com uma câmera filmadora digital, dois tripés, cerca de quinze câmeras fotográficas digitais amadoras e uma câmera fotográfica digital profissional. Além disso, uma sala de informática em que é possível realizar a edição de materiais. Para o projeto de extensão, essa infraestrutura possibilita o desenvolvimento das atividades junto aos jovens de maneira satisfatória atualmente.

Observamos ainda que um dos motivos da desmotivação das crianças foi cancelamento do lanche às tardes, durante o intervalo das oficinas, como acontecia até o ano de 2014. Os alunos das oficinas, inclusive, apontaram a falta do lanche como algo a ser melhorado dentro do CRIA, durante os exercícios de gravação de entrevistas e enquetes.

Percebemos a diminuição de adolescentes frequentando o CRIA, que era nosso público prioritário. Neste ano de 2015 mais crianças estão no local conforme nossas observações no dia-a-dia. Inclusive adaptamos nossas oficinas para contemplar as crianças com idades entre 9 e 13 anos. Porém percebemos que este público é o que mais oscila entre as atividades do CRIA, deixando uma atividade e passando para outra que interessou mais naquele momento, ou em que os colegas mais próximos estão participando. Sobretudo são estes jovens os que ainda estão em aprendizado na área de informática (até mesmo em oficinas do CRIA), o que para nós é mais um desafio. Mínimos conhecimentos para utilizar as ferramentas de um computador são necessários para a aprendizagem da edição de vídeos e fotos, ou seja, a finalização dos materiais que são produzidos pelos jovens, conforme a proposta da extensão. Este é um desafio posto para nossa proposta de desenvolvimento de mídia comunitária, que efetive o aspecto de transformação proposto pela teoria de leitura crítica da mídia.

4. Conclusões

As atividades do projeto de extensão possibilitaram o pensamento crítico em relação à mídia por parte dos jovens participantes, tanto na área do jornalismo quanto do entretenimento e das artes visuais. Em cada dia de oficina foi feito um exercício de “ampliação do olhar”, de experimentação e partilha de conhecimento no que envolve a produção de fotografias e vídeos. Procuramos provocar tensões sobre os conteúdos midiáticos consumidos; como estes fazem parte da vida dos jovens e como estão diretamente ligados às concepções sobre realidade e identidade a partir do que a mídia potencializa em termos de discursos e processos sociais.

Diante disso, percebemos que devemos conquistar a adesão de mais jovens ao projeto, a partir dos desafios apontados. Já visualizamos a necessidade de fazer um trabalho junto às escolas próximas da sede do CRIA, a fim de que os professores ajudem a motivá-los e incentivá-los a participar das oficinas do “Núcleo de Leitura Crítica da Mídia e Narrativas Audiovisuais”.

5. Referências

CABRAL, Marcelo Grimm; WERNER, Francyne; ZANELLA, Andréa Vieira. A sociedade da imagem e a imagem da sociedade: discursos visuais produzidos por jovens em contexto escolar. **Revista Eletrónica de Investigación y Docencia**, n. 4, 2010, p. 113-130. Disponível em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art6.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desornamentos. In: MORAES, Dênis (org). **Sociedade midiatizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.104, p. 687-715, Campinas-SP: E. Cortez, CEDES, 2008.

MAIA, Marta; RODRIGUES, Hila; Juventude, imagem e som: recriando narrativas audiovisuais. In: Rocha, Adriano Medeiros da et al. **Audiovisual e Juventude**. Ouro Preto: UFOP, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidade da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org). **Sociedade midiatizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SOARES, Rosana de Lima; SILVA, Gislene da. Lugares da crítica na cultura midiática. **Anais do XXII Encontro Anual da Compós** (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação), 2015. Disponível em: http://compos.org.br/biblioteca/compos-2015-af0869a7-a6fe-4c92-b623-17d811a5d358_2822.pdf . Acesso em: 20 ago 2015.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO QUE TRABALHA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: ESCOLHAS E DESAFIOS

Patrícia Freitas Pinto[156];

Rosa Maria da Exaltação Coutrim[157];

Resumo

As várias mudanças ocorridas na sociedade do século XX contribuíram para o aparecimento de espaços educacionais não escolares, que abrem para os

[156] Pedagoga E-mail: patricia.freitas80@yahoo.com.br
[157] Professora Dra.do departamento de educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
E-mail: rosacoutrim@ichs.ufop.br

pedagogos novas oportunidades de trabalho. Inserida nesta discussão sobre esses novos espaços, esta pesquisa foi desenvolvida partindo da seguinte pergunta: Como é a atuação do pedagogo em ambientes não escolares? É por meio dessa questão e da constante busca por respostas que esta pesquisa buscou conhecer o trabalho cotidiano dos pedagogos e pedagogas que atuam nos ambientes não escolares das cidades de Mariana, Ouro Preto e Ponte Nova, no estado de Minas Gerais. A fim de compreender seus desafios e como se dá a sua atuação, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Para a pesquisa foram entrevistadas sete (7) pedagogas que atuam na região. Concluiu-se que pouco se conhece sobre o papel do pedagogo em ambiente não escolar e isso restringe as possibilidades de atuação deste profissional. A pesquisa também demonstrou que todas as pedagogas entrevistadas gostam muito do trabalho que realizam, porém enfrentam muitos desafios desde sua formação básica. O primeiro deles é no curso de graduação em Pedagogia, que ainda possui um currículo muito restrito ao ambiente escolar e há poucas opções de especialização; outro desafio é a desvalorização da profissão, e o terceiro é o campo de trabalho restrito para o pedagogo em ambiente não escolar.

Palavras-chaves: Educação; Pedagogia; Espaço não Escolar; Formação;

Introdução

As mudanças que têm ocorrido no mundo atual exigem um profissional da pedagogia em espaços que não sejam somente o escolar, pois as demandas sociais têm se ampliado e novas necessidades do mercado e da estrutura social requerem deste profissional uma grande capacidade de lidar com diferentes práticas e espaços de ensino. Surgem como ambientes não formais as ONGs, hospitais, empresas, meios de comunicação em massa, órgãos públicos, entre outros.

Diante dos inúmeros espaços de aprendizagem que se abrem nas sociedades contemporâneas e as discussões sobre a atuação do pedagogo em ambientes não escolares esta pesquisa foi desenvolvida partindo da seguinte pergunta: Como é a atuação do pedagogo em ambientes não escolares? A partir desta questão propôs-se como objetivo geral da pesquisa, analisar a atuação do pedagogo que trabalha

em diferentes ambientes não escolares das cidades de Mariana, Ouro Preto e Ponte Nova do estado de Minas Gerais.

A fim de compreender melhor o perfil deste profissional e como se dá a sua atuação foram propostos cinco objetivos específicos: analisar na legislação nacional que embasa a formação do pedagogo; investigar quais as diretrizes para formação do profissional para atuar em ambiente não escolar; fazer o levantamento das atividades do profissional nos diferentes espaços de atuação; identificar os espaços de educação não escolar da região; compreender a importância da atuação deste profissional nos ambientes não escolares.

Assim sendo, esta pesquisa foi motivada pela necessidade de responder a algumas perguntas que têm sido recorrentes entre os estudantes de Pedagogia e os profissionais da área, como: Como se dá à formação de pedagogos que vão atuar em ambientes não escolares? Quais são os desafios enfrentados? Quais suas possibilidades de atuação? Qual é o seu perfil? O que o leva a fazer tal escolha profissional? Tais questões contribuem para se discutir sobre as reais contribuições da formação inicial para que os futuros pedagogos possam contribuir em ambientes que não seja o da escola.

Ao pesquisar sobre a temática percebeu-se que, atualmente, vários autores, como Gohn (2010) e Trilha (2008), vêm pesquisando diferentes perspectivas de análise a respeito do pedagogo em ambientes não escolares, sobretudo, apontando diferentes aspectos que necessitam ser observados, pois podem exercer influências sobre a prática pedagógica dos docentes.

Ainda são poucos os estudos sobre a atuação deste profissional em tais espaços (Gohn, 2010; Trilha, 2008). No próprio âmbito acadêmico, constatam-se diferentes concepções de ensino, de aprendizagem e de conhecimento, torna-se de fundamental importância também refletir a respeito dos possíveis desdobramentos e concepções na formação inicial dos futuros pedagogos que irão atuar em outros espaços não escolares.

Pesquisas como a de Gohn (2010) e Libanêo (2001) revelam que a formação do pedagogo para os espaços não escolares ainda é incipiente no Brasil. Os autores

apontam também que a maioria dos cursos de pedagogia são voltados para a área escolar, deixando de contemplar a atuação em outros espaços.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada seguindo a abordagem qualitativa, conjugada a uma pesquisa de campo, pois a proposta da pesquisa é ouvir os pedagogos que atuam nesta área nas cidades de Mariana, Ouro Preto e Ponte Nova a fim de se conhecer como os mesmos atuam na prática e quais seus principais desafios.

Foi desenvolvida, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, para melhor compreensão e interpretação dos referenciais teóricos sobre o tema. Tais textos foram pesquisados nos sites: Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Scielo (Scientific Electronic Library Online) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Após o levantamento dos pedagogos atuantes em espaços não escolares na região, selecionou-se as seguintes instituições para a pesquisa nos municípios anteriormente mencionados: APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), Demutran (Departamento Municipal de Trânsito/ Departamento Educativo de Trânsito), CRIA (Centro de Referência à Criança e ao Adolescente), NEI (Núcleo de Educação Inclusiva da UFOP), Sistema Prisional, Casa da Criança Jesus Maria José e Casa do Menino Jesus.

Em seguida feita a coleta de depoimentos dos profissionais que atuam nas instituições citadas acima a partir de entrevistas semi diretivas para posterior análise em profundidade. Ao todo foram feitas 7 entrevistas, sendo que todas as depoentes foram do sexo feminino.

Conclusão

A pedagogia é uma área bastante ampla e complexa e, por isso, é necessária uma qualidade mínima nos cursos de formação para outros espaços que não sejam

apenas o escolar. É importante que o pedagogo tenha fundamentação e linhas teóricas que o preparem para atuação nos mais diversos espaços que promovem um processo educativo, como hospitais, ONGs, empresas, presídios, entre outros.

Existe a necessidade de uma formação inicial e continuada para os futuros pedagogos, que contribua para a superação do distanciamento entre a formação inicial e o exercício de sua prática em uma sociedade em rápida transformação. Pois, o que determina o sucesso desse profissional é a sua forma de atuação, seu compromisso com o trabalho e sua relação com a teoria apreendida.

Para atender melhor às demandas de um profissional que atue em ambientes não escolares, e importante que sejam criadas disciplinas teóricas e práticas, bem como estágios voltados para tais ambientes. A inclusão de disciplinas sócio-pedagógicas (voltadas para a educação social) no curso de pedagogia é uma alternativa concreta para expandir o conhecimento sobre a área.

Pelo que foi constatado no decorrer das entrevistas com as pedagogas, assim como no ambiente escolar, nos ambientes não escolares as dificuldades são diversas e uma delas é a desvalorização do profissional. As entrevistadas revelam que tanto dentro como fora das instituições em que atuam, muitos não sabem que o pedagogo pode trabalhar fora da escola e não entendem o seu papel na instituição.

Tanto a bibliografia consultada quanto o relato das pedagogas demonstram preocupação com o mercado de trabalho para este profissional em espaços não escolares. Este mercado já existe, mas ainda necessita de expansão. Das sete pedagogas ouvidas, quatro são concursadas e três conseguiram o emprego por indicação ou seleção de currículo.

Os objetivos da pesquisa foram atingidos e a questão problema traçada no início da pesquisa “Como é a atuação do pedagogo em ambientes não escolares?” foi respondida por meio da pesquisa bibliográfica, da legislação e das entrevistas. Ainda há muito a se investigar sobre a atuação desse profissional, mas diante dos resultados desta pesquisa, ressalta-se a importância de se conhecer melhor os novos campos e oportunidades de atuação do pedagogo e refletir como estão sendo inseridos nestes espaços.

Através desta pesquisa conclui-se que existe ainda um dilema quanto à identidade do pedagogo. Evidenciam-se falhas no currículo de formação para a sua

atuação fora do âmbito escolar. Porém, o pedagogo não deixa de estar habilitado a exercer seu papel em outros contextos educativos. A questão é que não tem sido oferecido a esse profissional uma formação básica e continuada para a atuação no ambiente não escolar, e os interessados neste campo de trabalho que está em crescimento, precisam de determinação e muita força de vontade para procurar por novos caminhos e conhecimentos nos poucos cursos de capacitação e especialização existentes em Minas Gerais.

Referencias:

GONH, Maria da Gloria. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.* São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 157-176. 2001. Editora da UFPR.

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorin (org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-55.

UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA DA CLIMATOLOGIA EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Rafael Douglas Inácio[1,2,3]; Guilherme Mendes Gonçalves [1,2,4]; Karine Coutinho de Oliveira Costa[2,5]; Thiago Nadú de Andrade[2,6]; Marcelo Diniz Monteiro de Barros[1,7].

1 PUC Minas – Betim

2 Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas

3 rafaeldouglas17@hotmail.com

4 gui.biologia@yahoo.com.br
5 coutkacosta@gmail.com
6 thiagonadu@yahoo.com.br
7 marcelodiniz@pucminas.br

Resumo

As mudanças constantes na sociedade em relação ao conhecimento impactam diretamente nas práticas pedagógicas, que por sua vez, buscam cada vez mais metodologias diferenciadas. Partindo desta premissa, a educação não-formal é uma das respostas a esta questão. O estudo da climatologia precisa ser uma das temáticas ampliadas visto que exerce papel fundamental no mundo. O Centro de Climatologia PUC Minas TempoClima é referência no setor de climatologia em Minas Gerais e foi o campo escolhido para abordagem desta pesquisa que objetivou vivenciar o ambiente de educação não-formal por meio da investigação, participar de visitas orientadas e analisar enquanto graduandos de Ciências Biológicas na modalidade licenciatura o emprego da temática climatologia pelo TempoClima. A metodologia foi baseada na investigação que contou com conhecimento do fluxo e funcionamento do setor pedagógico, observação participante das visitas realizadas no período do estágio, análise e considerações do que foi observado. O setor pedagógico do Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas está preparado e estruturado para a educação não-formal, o público alvo mostra-se neste processo como construtor do próprio conhecimento que aqui é adquirido por etapas bem definidas e o educador mostra-se com seu papel bem definido a respeito das atividades a realizar. A investigação nos mostrou que a educação não-formal é de extrema importância para a construção do conhecimento que se faz de forma coletiva. O Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas através do seu setor pedagógico contribui de forma eficaz para a construção do saber acerca da climatologia.

Palavras chave: Ensino de climatologia; Educação não-formal; TempoClima Puc Minas.

Introdução

As mudanças constantes presentes na sociedade em relação ao conhecimento trazem a necessidade de se direcionar cada vez mais atenção ao ensino. Assim, as práticas pedagógicas indispensavelmente pedem por novas metodologias, mais dinâmicas, diversificadas e que tragam o aprendiz como personagem principal na construção do saber.

A educação não-formal para GOHN (2006) é aquela que: **i -** Se aprende "no mundo da vida", através dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas; **ii -** O educador é o "outro" – aquele com quem se interage ou se integra; **iii –** Os espaços educativos são aqueles fora das escolas onde há processos interativos intencionais, cuja educação se constrói coletivamente, e a participação do individuo é livre ou ocorre por forças de certas circunstâncias; **iv** - capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo – abre janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

GADOTTI (2005) colabora com a ideia supracitada expondo que a educação não-formal possui a sua especificidade, ela é mais difusa, menos hierárquica e burocrática. BARZANO (2008) pontua que a educação não-formal tem adquirido, nos últimos anos, uma maior visibilidade a partir das práticas pedagógicas que são desenvolvidas.

As experiências educativas em espaços não-formais no Brasil, segundo BARZANO (2008), emergiram na década de 1970, mescladas com a educação popular e os movimentos populares que, na época, não possuíam prestígio acadêmico. JACOBUCCI (2008) em sua tentativa de definir espaços não-formais relata que duas categorias podem ser sugeridas, a de locais que são Instituições,

como por exemplo museus e Centros de Ciências, e locais que não são Instituições, que incluem por exemplo teatros e cinemas.

A climatologia exerce certamente um papel fundamental no mundo. Para AYOADE (2010) *apud* BARBOSA e OLIVEIRA (2012), o clima é um importante elemento no ambiente natural, visto que atua diretamente com os processos de formação do relevo, pedologia, e desenvolvimento das paisagens terrestres, e fornece os principais fatores que permitem a vida como o ar e água, e todos os outros que desencadeiam a partir desses.

BITTENCOURT e CARDOSO (2014) reforçam a necessidade de que o estudo da climatologia seja uma das temáticas ampliadas, uma vez que sua abordagem auxilia no processo de compreensão da dinâmica atmosférica e interação com os fenômenos, podendo auxiliar na qualidade de vida e ambiental da sociedade.

O espaço de educação não-formal escolhido para a abordagem desta pesquisa foi o Centro de Climatologia - PUC Minas TempoClima, localizado à Rua Rio Comprido, 4580 - CEP: 32010-025 - Bairro Cinco – Contagem/MG, durante o período compreendido entre os meses de março a maio de 2015, sob a supervisão do Geógrafo Thiago Nadú de Andrade.

O Centro de Climatologia é referência no setor em Minas Gerais, visto que possui uma equipe técnica especializada e multidisciplinar, o que o confere excelência em estudos e serviços no setor de meteorologia, climatologia, geoprocessamento e hidrologia. O TempoClima fornece diariamente previsões do tempo, oferece monitoramento em tempo integral e emite alertas de condições adversas para o município de Belo Horizonte, bem como conta com um espaço de educação não formal, o setor pedagógico, que desenvolve projetos educacionais para o público externo (TEMPOCLIMA, 2015).

Na intenção de atender os níveis escolares, fundamental, médio, técnico e superior de escolas públicas ou privadas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e interior de Minas Gerais, o TempoClima vem desenvolvendo uma série de trabalhos que auxiliam pedagogicamente no ensino de conceitos de diversos

assuntos, dentre eles a meteorologia, a climatologia e a geografia. Sendo assim, existem três vertentes de atuação do setor pedagógico: a Visita Orientada, Oficinas e Cartilhas (TEMPOCLIMA, 2015).

Tendo em vista os aspectos abordados, este trabalho objetivou: **i** - vivenciar o ambiente de educação não-formal, por meio da investigação e avaliação das atividades do setor pedagógico do Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas; **ii –** participar de visitas orientadas e **iii -** analisar enquanto graduandos de Ciências Biológicas na modalidade licenciatura como é o emprego desta temática por parte do Centro de Climatologia.

Metodologia

O Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas através do seu setor pedagógico realiza visitas guiadas com quatro eixos temáticos (Tempo e Clima, Ciclo da água, Mudanças climáticas e Fenômenos Climáticos) para alunos dos níveis de escolaridade fundamental ao superior, trazendo assim, uma perspectiva de ensino não-formal através do seguinte método:

O público é recepcionado e conduzido a sala 101, do prédio 3 da PUC Minas Contagem, onde é ministrada uma aula expositiva, primeiro caracterizando o TempoClima, e segundo explicando os conceitos do eixo temático escolhido previamente pelo responsável da turma. Em todas as exposições são utilizados diversos recursos pedagógicos como apresentação em multimídia sobre o eixo temático escolhido pelo professor, vídeos que vão desde a formação de nuvens e raios até os efeitos causados por tornados, mapas de Belo Horizonte e Região Metropolitana, animações que indicam processo de como as nuvens são formadas, bem como chuvas, granizos e neves, dentre outros recursos cabíveis ao tema. Essa etapa possui uma duração média de quarenta e cinco minutos à uma hora.

A segunda etapa consiste em levar o público a estação meteorológica do Centro de Climatologia e mostrar como se procede ao funcionamento da mesma e como a coleta de dados atmosféricos é realizada, bem como todos os instrumentos que a constitui. Para esta etapa, o público também é informado sobre qual a diferença entre uma estação convencional e automática, e como esta envia dados horários a um computador instalado na sala de operação do Centro.

No terceiro momento é realizada uma breve visita a sala de Operação do Centro de Climatologia onde o público tem contato com os profissionais da área e instrumentos que são usados no monitoramento e na previsão do tempo. Dependendo do eixo temático, é de responsabilidade do Meteorologista de plantão explanar a relação do tema com o que é aplicado diariamente na sala de operação.

Há também a possibilidade de uma visita orientada com a aplicação da oficina de construção de um pluviômetro, cujas etapas consistem na palestra como primeiro momento, a oficina como segundo e a visita à sala de operação, como terceiro.

Após as visitas, é aplicado um questionário de avaliação para que o professor/responsável da visita, dê sua opinião sobre a mesma. Os quesitos avaliados são: **i** – Qualidade na marcação da visitação; **ii** – Cumprimento (por parte do TempoClima) do horário agendado; **iii** – Organização durante a recepção à escola; **iv** – Acolhimento oferecido pela monitoria e funcionários; **v** – Qualidade do conteúdo das abordagens e dos temas propostos; **vi** – Abordagem dos temas com relação ao nível de compreensão dos alunos; **vii** – Conceito sobre a sequência/ roteiro da visita. A avaliação é feita a partir de conceitos, a saber, ruim, regular, bom e ótimo, além de oferecer um espaço para sugestões e comentários.

A investigação de como a temática da climatologia tem sido abordada no setor pedagógico do TempoClima, foi realizada seguindo os requisitos: **i** – Conhecimento de todo fluxo e funcionamento do setor pedagógico; **ii** – Observação participante das visitas realizadas no Centro de Climatologia durante o período do estágio; **iii** – Análise de tudo o que foi observado e apontamento de considerações.

Resultados

Os resultados permeiam a análise qualitativa, e neste quesito o setor pedagógico do Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas, está muito bem preparado e estruturado para a educação não-formal, o público alvo mostra-se neste processo como construtor do próprio conhecimento que aqui é adquirido por etapas bem definidas e o educador mostra-se com seu papel bem definido a respeito das atividades a realizar, o que é descrito como lacuna para a educação não-formal por GOHN (2006).

Dos eixos temáticos propostos pelo setor, estão “Tempo e Clima”, onde são bem alinhados e definidos os conceitos científicos acerca do assunto e sua aplicação em diversos setores da sociedade; “Ciclo da Água”, onde o público irá conhecer as etapas do ciclo deste elemento fundamental para a vida no planeta e como seu ciclo influencia a sociedade em geral; “Fenômenos Climáticos” que consiste em uma visita constituída por sub-temas (Tempestades Severas, *El Niño* e *La Niña*, Furacões, Tornados, dentre outros), cujo foco busca esclarecer as dúvidas e desvendar os mitos, e possibilitar aos estudantes conhecer instrumentos para detecção de alguns destes fenômenos; e por fim “Mudanças Climáticas” que apresenta o trabalho dos profissionais do tempo e do clima, suprindo a carência de informações verossímeis e contribuem com a sensibilização sobre o cenário atual, as mudanças climáticas e suas consequências.

As visitas orientadas podem trazer uma carga de conhecido grande para o aluno que diante do novo mostra-se, em um contexto geral durante as visitas, interessado e participativo, através de perguntas como: “Vai chover no meu aniversário?”, “Por que a meteorologia erra?”, “Posso mesmo confiar em previsão do tempo?”, “Qual o período de tempo para se prever uma chuva?”, “Qual o motivo da falta de chuva?”, “Por que as chuvas são tão intensas no Sul do País?”, “Qual a diferença de tornados e furacões? Ambos acontecem no Brasil”, entre outras. Além do mais, ao conhecer a estação e a sala de operação o aluno passa ter outra visão do funcionamento e de como é o dia a dia de quem trabalha em um centro de

climatologia, além do que é oferecido em sala de aula e pela mídia através de previsões do tempo.

Sete (7) questionários foram aplicados e respondidos por professores/responsáveis pelas turmas visitantes. Cabe ressaltar que o número de questionários ainda é baixo, mas esta estratégia foi implantada e 2015 e pretende-se ampliar este quantitativo. Dos resultados dos questionários, o conceito máximo (ótimo) foi pontuado em todas as visitas. No espaço para sugestões, encontram-se os comentários: “ótima visita, manter o padrão e os critérios”; “gostei muito de conhecer, pretendo voltar com outras turmas. Pessoal muito bacana, competente e acolhedor”; “parabéns ao profissionalismo da equipe, em especial aos estagiários do setor pedagógico”; e ainda “promover experimentos práticos”. Toda essa apreciação corrobora com a ideia de que o setor pedagógico do Centro de Climatologia TempoClima Puc Minas está preparado para o atendimento ao público.

Em uma análise voltada à perspectiva quantitativa houve aumento significativo do número de visitas no setor de 2010 até 2014, conforme evidenciado no gráfico 1.

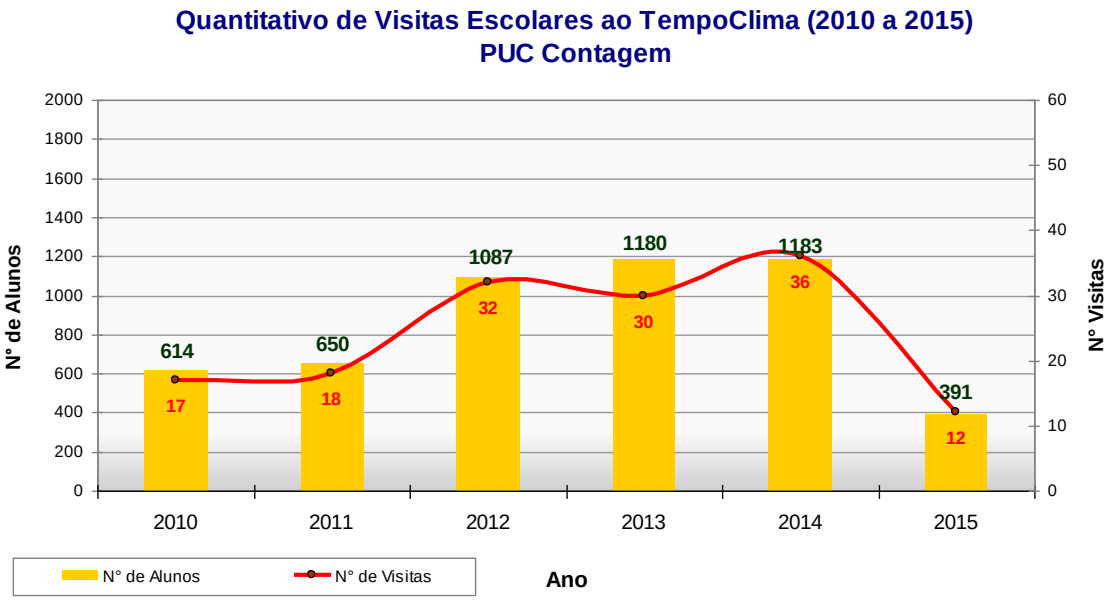


Gráfico 1: Quantitativo de visitas no TempoClima

Fonte: Resultado da pesquisa

Das 12 visitas realizadas até o mês de Maio/2015, os temas mais procurados seguiram a seguinte ordem: 6 visitas procuraram a temática “Tempo e Clima”, 3 “Ciclo da Água”, as outras 3 “Fenômenos Climáticos”, e nenhuma o eixo temático “Mudanças Climáticas”, o que sugere que o ensino voltado em sala de aula para a Climatologia está por parte dos professores com uma demanda bem alta em procurar na prática como é aplicado o saber que envolve o tempo e clima aliados à sociedade. BITTENCOURT e CARDOSO (2014) corroboram com a ideia apontando que a “temática é de extrema importância para as discussões socioambientais e não é exposta de maneira contextualizada, dificultando a sua compreensão”, e que se faz necessária a utilização da educação não-formal como fator primordial para a integração de conhecimentos.

Com relação à demanda pelo tema “Clico da Água”, acredita-se que a busca foi motivada pelo fator da crise hídrica pela qual todas as mídias estavam anunciando de forma alarmante. “Fenômenos Climáticos” é um tema em constante procura uma vez que abrange as grandes catástrofes e calamidades que assolam as nações de todo o mundo. Infelizmente ainda não se teve demanda acerca do tema “Mudanças Climáticas”, que por sua vez se faz de grande importância, visto que é uma linha de pesquisa da Ciência e que precisa cada vez mais da criticidade do aluno.

Considerações finais

A investigação nos mostrou que a educação não-formal é de extrema importância para a construção do conhecimento que se faz de forma coletiva. O Centro de Climatologia TempoClima PUC Minas através do seu setor pedagógico contribui de forma eficaz para a construção do saber acerca da climatologia.

As visitas orientadas são bem estruturadas e dinâmicas, e trazem o aluno para a dimensão do interesse e do aprendizado. Os eixos temáticos existentes no Centro de Climatologia são de forma geral, amplos e reforçam a perspectiva de trazer ao aluno a criticidade necessária para assuntos relacionados à climatologia Cabe também evidenciar que os eixos são tão abrangentes que trazem consigo

públicos de diversas áreas, sejam alunos de escolas de fundamental ou médio, até alunos de graduação em Veterinária, Geografia, Biologia, Engenharia Ambiental e áreas afins.

O número de visitas e de alunos que passaram pelo TempoClima Puc Minas aumentaram de 2010 até 2015 e trouxeram uma melhor visão da contribuição do setor na construção do conhecimento sobre a climatologia através da educação não-formal.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Magno Emerson; OLIVEIRA, Adriana Olíva Sposito Alves. Climatologia e internet: análise e proposta metodológica para o ensino de geografia no ensino médio. **Revista Geonorte**, Edição Especial 2, V.1, N.5, p.108 – 120, 2012.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Educação não-formal: Apontamentos ao Ensino de Biologia**. Ciência em Tela** – Volume 1, número 1, 2008.

BITTENCOURT, Kamill; CARDOSO, Cristiane. O ensino da climatologia nas séries iniciais: relação entre teoria e práxis na sala de aula**. XI Seminário de Iniciação a Docência** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus I, Natal (RN), 2014.

GADOTTI, Moacir. A Questão da EducaçãoFormal/Não-Formal. **InstitutInternational Des Droits De L'enfant (IDE)**, Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho.Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, V. 7, p. 55-66, 2008.

TEMPOCLIMA. **Institucional e Educacional.** Disponível em: <http://www.pucminastempoclima.com.br/educacional>. Acessado em: 4 maio 2015.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO EM SÁUDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: DIÁLOGOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Thamar Kalil de Campos Alves; Juliana Rodrigues Bonifácio [1]

RESUMO

A extensão universitária no ensino em saúde é entendida neste trabalho como meio de articulação entre ensino e pesquisa viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade. Neste sentido, o texto apresenta algumas reflexões acerca da temática na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), situada no município de Diamantina-MG, por meio de um estudo sobre os projetos de extensão dos cursos de graduação da área da saúde. Tal iniciativa justifica-se pela percepção das autoras da ação extensionista como meio de integração entre formação técnica e formação cidadã destes profissionais. Objetiva-se analisar como os projetos de extensão favorecem, ou não, a formação dos profissionais da área da saúde na UFVJM e como estes projetos estabelecem, ou não, práticas dialógicas com a realidade, limites e problemas sociais locais/regionais. Inicialmente, será feito levantamento e estudo de legislações e referenciais teóricos relacionados à ação extensionista, em seguida análise documental de todos os projetos de extensão, bem como de extensão em interface com a pesquisa em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, no período de 2012 a 2015. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde desenvolvida pela mestranda Juliana Rodrigues Bonifácio, orientada pela professora Dra. Thamar Kalil de Campos Alves. Neste momento não é possível aferir resultados ou dar apontamentos concretos sobre como se efetiva as ações extensionistas desenvolvidas por meio de projetos de extensão na área temática saúde no campo da pesquisa que possibilitem conclusões sobre os objetivos ora apresentados.

Palavras-chave: Ensino; Saúde; Extensão Universitária

INTRODUÇÃO

Pensarmos em Ensino em Saúde implica igualmente refletirmos, identificarmos e analisarmos a relação entre as práticas de formação dos profissionais da saúde e as vivências possibilitadas nesta formação em decorrência da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como o diálogo com espaços não escolares.

Partindo do mandamento constitucional que preceitua a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que estabelece a extensão universitária como uma das finalidades da universidade, entendida como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, em um fluxo de troca de saberes sistematizados, temos como problemática norteadora da investigação: como as ações extensionistas desenvolvidas por meio de projetos na área temática saúde tem permitido a ligação ente universidade e sociedade? Mais especificamente, como o futuro profissional da saúde reconhece em seu lócus de atuação as questões sociais que de alguma forma o caracteriza? Como os princípios norteadores do SUS são contemplados nestes projetos? Como as políticas de integração se apresentam no ensino em saúde na UFVJM? Qual o papel da UFVJM para a melhoria da implementação e acompanhamento das políticas públicas de saúde locais/regionais?

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), no que se refere à relação extensão e ensino, a diretriz indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional – e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantias de direitos e deveres e de transformação social, onde o eixo pedagógico clássico “estudante-professor” é substituído pelo eixo “estudante-professor-comunidade”, no qual o estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo.

Na relação entre extensão e pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a universidade e a sociedade, visando a produção de conhecimento no formato investigação-ação, que prioriza métodos de análise inovadores através da participação dos atores sociais e do diálogo, possibilitando a estes atores, a apreensão de saberes e práticas ainda não sistematizados e a aproximação aos valores e princípios que orientam as comunidades. Neste sentido, a formação em saúde deverá permitir uma compreensão das diferenças e contradições sociais favorecendo a superação dos problemas da sociedade através do diálogo Universidade/Comunidade.

Conforme definido na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), a extensão universitária como prática acadêmica comprometida com a relevância e abrangência social contribui significativamente para que a formação dos profissionais esteja vinculada com a realidade, limites e possibilidades de sua atuação, assim, a análise que se propõe realizar nesta pesquisa permitirá identificar como a integração na saúde, por meio dos projetos de extensão, está sendo trabalhada nos cursos de graduação da área da saúde na UFVJM, e como na formação destes profissionais a realidade dos serviços de saúde de Diamantina e região são contemplados.

Nesta perspectiva Boaventura (2004) nos afirma que

> a área da extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão

> social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (BOAVENTURA, 2004)

Neste sentido, a importância deste estudo justifica-se por sua relevância científica, acadêmica e social. Acadêmica e científica por contribuir, por meio de seu produto, para a melhoria da qualidade das ações extensionistas. Ao que se refere à sua relevância social, possibilitará análises de como os projetos de extensão dos cursos de graduação da área da saúde na UFVJM exercem influência no contexto social de Diamantina e região.

Para a construção desse projeto utilizamos no nosso referencial alguns autores, dentre eles: Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, bem como marcos legais/oficiais, a exemplo, a Política Nacional de Extensão Universitária, com os quais dialogaremos no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Numa perspectiva metodológica qualitativa, inicialmente, faremos pesquisa bibliográfica, compreendendo levantamento e estudo de legislações e referenciais teóricos relacionados à ação extensionista na Universidade, em seguida análise documental de todos os projetos de extensão e de extensão em interface com a pesquisa em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, no período de 2012 a 2015. Este recorte temporal justifica-se devido à implementação da Política Nacional de Extensão Universitária em maio de 2012.

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde, desenvolvida pela mestranda Juliana Rodrigues Bonifácio e orientada pela professora Dra. Thamar Kalil de Campos Alves.

Nesse sentido temos como objetivo analisar como os projetos de extensão favorecem, ou não, a formação dos profissionais da área da saúde na UFVJM e como estes projetos estabelecem, ou não, práticas dialógicas com a realidade, limites e problemas sociais locais/regionais, bem como propor um instrumento de análise para a elaboração de projetos de extensão na área da saúde na UFVJM.

METODOLOGIA

Ao desenvolver esta pesquisa, numa perspectiva qualitativa, utilizaremos algumas técnicas apresentadas por Lakatos, tais como:

- análise documental: levantamento de todos os projetos de extensão e de extensão em interface com a pesquisa em desenvolvimento e registrados na Pró-reitoria de Extensão da UFVJM, no período de 2012 a 2015. Este recorte temporal justifica-se devido à implementação da Política Nacional de Extensão Universitária em maio de 2012;
- pesquisa bibliográfica: levantamento e estudo de legislações e referenciais teóricos relacionados à ação extensionista na Universidade, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Ensino em Saúde desenvolvida pela mestranda Juliana Rodrigues Bonifácio e orientada pela professora Dra. Thamar Kalil de Campos Alves e neste presente momento não é possível aferir resultados ou dar apontamentos concretos sobre como se efetiva as ações extensionistas desenvolvidas por meio de projetos de extensão na área temática saúde no campo da pesquisa que possibilitem a confirmação ou negação das problemáticas iniciais.

CONCLUSÕES

Espera-se que o resultado desta pesquisa possa contribuir para um diagnóstico preciso da influência dos projetos de extensão na formação dos

profissionais da área da saúde na UFVJM, bem como servir de base para o desenvolvimento de um instrumento de análise para a elaboração de projetos de extensão que neste momento encontra-se em processo de estruturação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SANTOS, Boaventura S: **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. 2010.

EIXO 9- Formação de Professores e Direitos Humanos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Adailton de Silva de Araújo[158]; Adriene Santanna[159]

Resumo:

Este artigo busca refletir a cerca da formação continuada de professores, focando, na articulação desta formação com a construção de uma educação especial na perspectiva inclusiva. Para que a atuação dos professores seja apropriada ao contexto da inclusão escolar, faz-se necessário um processo sistemático de formação de professores autocríticos, que reflitam sobre os valores e ideias preconcebidas a respeito da diversidade humana e que, além disso, reconheçam a necessidade de constante aprendizagem. Para tanto, é necessário pensar a formação de professores em três eixo: a escola, a valorização do saber e o ciclo profissional do professor. Repensar a formação de professores possibilitará a construção de práticas inclusivas que alinham-se aos direitos humanos, respeitando a diversidade e as especificidades de cada sujeito.

[158] Graduado Ciências Naturais com habilitação em Biologia, pela Universidade Estadual do Pará-UEPA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pelo Centro Universitário Cesumar. araujobmpa@hotmail.com

[159] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. adriesant@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Inclusão na educação; Educação especial

Introdução:

O atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino é considerado um desafio ao professor, especialmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial da perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Os princípios fundantes desta política são o da diferença e diversidade humana, com foco no respeito às necessidades individuais, visando o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Neste documento, está claro que a superação de antigas práticas exclusivas exige a adoção de novas concepções e atitudes pela sociedade e, portanto, pelos professores e pela escola.

O direito da pessoa com deficiência de estar neste contexto significa um avanço social importantíssimo, pois por muito tempo estas pessoas permaneciam excluídas da vivência social. O desafio agora é fazer com elas também aprendam, e possam participar efetivamente do convívio social e, nesse processo, o papel do professor é fundamental.

Percebe-se que o processo de inclusão educacional, o qual prevê a inclusão escolas de alunos com deficiência, tem provocado muitas discussões e debates nas escolas de todo o país, principalmente pela falta de formação e segurança dos profissionais da educação quanto as necessidades específicas desses estudantes.

Acredita-se que não se pode pensar a formação de professores para alunos com deficiência de forma isolada. É fundamental considerá-la parte da formação do professor de todos os níveis e modalidades de educação. Afinal, as atuais discussões sobre o assunto não separam a educação especial da educação como um todo; é preciso de um novo olhar para a formação do professorado, bem como uma nova visão de homem, de Estado e de sociedade diante da realidade.

O objetivo deste trabalho é refletir a cerca da formação continuada de professores em articulação com as novas diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Inclusiva (2008). Com isso, busca-se compreender a formação continuada dos professores para uma atuação de qualidade com os público-alvo da educação especial, sobretudo, os estudantes com deficiência.

Percurso Metodológico

Sabe-se que pesquisar é, primeiramente obter conhecimentos sobre alguma coisa. De um modo geral, a necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, indagações, dúvidas a respeito de alguma temática, a busca de respaldo para pensamentos e afirmações.

Este trabalho optou em compreender diferentes discussões teóricas em torno do redimensionamento da educação especial reforçando o debate sobre a importância de se compreender a formação continuada dos professores para uma atuação de qualidade com os público-alvo da educação especial. A metodologia adotada, a pesquisa bibliográfica, contribuí para analisar e fazer apontamentos significativos para as séries de questões a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva.

O trabalho é embasado na pesquisa bibliográfica, onde os pesquisadores consultaram várias bibliografias como livros, artigos científicos, teses, entre outros para o desenvolvimento do tema em estudo.

Para Lakatos (2010, p.32) essas bibliografias “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente” e tem por objetivo permitir ao pesquisador “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS, 2010, p. 166).

Os principais teóricos que subsidiam a pesquisa bibliográfica relacionada a temática do estudo foram os seguintes: Bicudo (1999), Candau (2000), Mantoan (2003), Neto (1996) entre outros

Resultados e discussões

A formação continuada requer disponibilidade tanto do professorado como do sistema educacional, sendo este facilitador de "condições para continuar aprendendo" (BICUDO, 1999, p.25). Mas antes de iniciar propriamente a discussão é necessário apontar a definição de formação continuada. Almeida (2000, p. 26) define formação continuada como:

> [...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamento, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivado viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A partir desta definição, a educação passa a ser entendida como processo que acompanha a existência humana, não se esgotando na formação escolar; mesmo com o término de uma formação a pessoa continua adquirindo conhecimento, pois este é dinâmico e volátil.

Para Candau (2000) a visão clássica de formação continuada preserva a concepção dicotômica entre teoria e prática, ideia corroborada com Mantoan (2003, p; 79) quando esta afirma que há, nas propostas de profissionalização inicial e em serviço com as quais os professores estão habituados, "uma cisão entre o que os

professores aprendem e o que põem em prática na sala de aula", sendo, portanto, necessária análise da formação oferecida atualmente.

Considera-se necessário que os professores e futuros professores se engajem em "uma autocrítica em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização" (GIROUX, 1997, p.157), pois sabe-se que há muito tempo tem predominado uma formação tecnicista, na qual os especialistas em currículo, instrução e avaliação "pensam" e atribuem aos professores a tarefa de implementar.

Nesse sentido, diante das transformações ocorridas diariamente nas salas de aulas e nas políticas educacionais, o professor necessita estar preparado para avançar nas discussões e refletir sobre a sua prática pedagógica a fim de mudar o cenário tradicionalmente construído, na qual a exclusão daqueles fora do padrão de "normalidade" imposto, são rejeitados e tem seus direitos fundamentais negados. Nesse cenário, a presença de estudantes com deficiência gera mudanças nas concepções pedagógicas do professor e também em sua prática, exigindo uma formação além daquela que seus estudos iniciais ofertaram. Neste momento, o saber acadêmico e o saber adquirido na prática escolar necessitam se aliar para um atingir um objetivo comum: incluir a diversidade humana.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) postula que

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao

> contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 24).

Está posto, portanto, que a inclusão escolar só será possível mediante mudanças de concepções e atitudes dentro e fora da instituição. Entretanto, acredita-se que essas mudanças não dependem exclusivamente do professor, mas de um programa sistemático de formação continuada para os profissionais da educação. Está evidente que as práticas escolares devem contemplar todos os alunos com e sem deficiências no ensino regular e nas demais modalidades de ensino, mas para isso, os professores precisam de apoio das instituições que o cercam e, especialmente, uma rede de colaboração que favoreça a construção de novos conhecimentos a cerca da especificidade do trabalho com os estudantes com deficiência, sem deixar de valorizar os saberes já construídos pelos docentes. Diante dessas mudanças,

> Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aqueles que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como outra inovação (MITTLER, 2003, p. 184).

Para que esta proposta de educação especial não seja encarada como modismo ou “outra inovação” sem importância, a formação docente na perspectiva inclusiva deve ser vista como uma forma de propiciar uma mudança em relação à centralidade da educação e do conhecimento, aumentando assim, o número de

ações formadoras que aproximem todas as estudantes do conhecimento historicamente acumulado e possibilite seu desenvolvimento.

Entretanto, mas do que possibilitar o aperfeiçoamento dos conhecimento iniciais adquiridos nos cursos de formação, é importante saber as condições que as escolas oferecem para integrar às suas práticas cotidianas o que se foi aprendido. Montoan ressalta a importância da motivação para o aprendizado. Assim como os alunos, os professores dependem de um ambiente propício para a construção do conhecimento e para sua aplicação didática

> O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrências de ações formadoras cotidianas (MANTOAN, 2010, p. 29).

Do mesmo modo, Candau (2000) aponta que a formação continuada deverá ter como referência o saber docente, o conhecimento, valorização deste saber e, especialmente, o clico profissional em que se encontra o docente. Não se pode ignorar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional, pois existem aqueles professores que são iniciantes na docência, aqueles que já acumularam uma gama de experiências e os que estão próximos da aposentadoria. Esta é uma realidade que exige ações diversificadas de formação. Entretanto, o que se vê é uma formação continuada numa perspectiva “clássica”, na qual há promoção de situações homogêneas e padronizadas que tratam todos os professores igualmente, sem considerar suas singularidades.

Neste sentido, considera-se relevante a análise que Candau (2000) faz sobre repensar a formação continuada de professores em três eixos: a escola (lócus da

formação continuada), a valorização do saber docente e a prática dos professores, pois a escola enquanto espaço de formação continuada tem a vantagem de trabalhar com o seu próprio corpo docente, sem precisar deslocar para outro espaço, mantendo articulação com o cotidiano escolar, favorecendo a reflexão e a intervenção na prática pedagógica.

O segundo eixo diz respeito a valorização do saber docente e tem provocado no âmbito pedagógico muitos questionamentos em torno da questão da natureza do saber docente. Reconhecer e valorizar o saber docente nas práticas de formação continuada – principalmente dos sabres da experiência – é fundamental, pois, é a partir dele que o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os sabres da experiência são adquiridos com a vivência do dia-a-dia, pelo conhecimento do meio; são as habilidades adquiridas com as experiências "de saber fazer e saber ser" (CANDAU, 2000, p. 59).

O ciclo de vida dos profissionais é o terceiro eixo, que segundo Candau (2000) rompe com a visão dicotômica do modelo "clássico". Para a mesma há cinco etapas que devem ser concebida como uma relação dialética:

> [...] a entrada na carreira, a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinteresse, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional (HUBERMAN, *apud,* CANDAU, 2000, p. 63).

Partindo desta ideia, as ações formadoras devem trabalhar com os diferentes momentos da vida profissional do educador, partindo de suas necessidades a fim de atender as múltiplas variações presentes neste ciclo.

Nesta mesma perspectiva a proposta de formação apresentada por Mantoan (2003) parte do “saber fazer” do educador, que já possui o saber da experiência, e ao somar com saber da inclusão surge uma inovação em sua experiência profissional. O professor inclusivo para Mantoan (2010) conhece como se amplia e se aprofunda o conhecimento de uma criança e intervém pedagogicamente em cada aluno, considerando suas especificidades. Ele também, não cultiva a crença de que o bom ensino é aquele igual para todos, mas percebe na heterogeneidade a possibilidade de enriquecer as aulas.

De acordo com Bicudo (1999), é importante que a instituição formadora do futuro professor esteja empenhada em uma reflexão contínua tanto dos conteúdos como da metodologia com que estes são trabalhados, pois as relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem desses professores servirão de referência para a sua atuação. Vale frisar que os cursos oferecidos pelas universidades, na visão de Candau (2000), têm insistido na transmissão do saber acadêmico e, segundo Abreu (2002) na maioria das vezes, deixa por conta do professor iniciante a tarefa de integrar e transpor o que aprendeu na esfera do “saber” para a esfera do “saber fazer”, não lhe proporcionando a experiência da reflexão coletiva e orientada sobre a complexidade da prática educativa.

Para Candau, a lógica da racionalidade técnica tem se oposto com frequência ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Sendo assim, a formação continuada deve “alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (CANDAU, 2000, p. 61). A partir desse posicionamento, estende-se que é na interação do saber da experiência com os saberes acadêmicos que o professor desenvolve a práxis reflexiva.

Os novos caminhos de desenvolvimento da formação continuada estão direcionados à perspectiva de busca da reflexão crítica sobre as práticas e de

(re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional e não apenas um meio de acúmulo de títulos e/ou certificados, muito menos como forma de doutrinamento, haja vista que: “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2003, p. 81).

Portanto, é importante refletimos a necessidade de uma formação continuada de professores voltada para a ‘pedagogia da diferença’, que inspira uma prática de ensino que reconheça e valorize a diversidade e que produz o enunciativo do desejo de subjetivação cultural; que leve em conta uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da diversidade, promovendo a construção da subjetividade que celebra a identidade e as diferenças culturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a visão dos teóricos aqui estudados, a formação continuada do professor para trabalhar na perspectiva inclusiva precisa ser repensada. A proposta de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular deve garantir que todos os professores possam adquirir o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, suas características culturais, suas dificuldades em função da idade, das condições socioeconômicas e das peculiaridades das pessoas com deficiências.

Além disso, parte-se do princípio que um professor formado para atuar em uma escola inclusiva, precisa ter conhecimento a respeito de instrumentos que permitam mediar à aprendizagem de todos os alunos, sem ter que diferenciá-los em categorias de deficiência, ou não deficientes. Pensar em formação específica para atuar com alunos com deficiência, em locais onde o atendimento especializado é oferecido à parte, pode ser mais uma forma de segregar aqueles que se mostram diferentes dos que o professor está treinado para ensinar.

É por meio da formação continuada, da investigação, do confronto teórico com o prático e da escuta do sujeito do processo educacional, que se pode ir ao encontro do desejado, pois é nesse processo de desvelamento da realidade que se pode encontrar, não somente os obstáculos comuns a todos os contextos, mas principalmente os desafios específicos da realidade presenciada e os meios necessários sua superação.

Assim, a formação dos professores deve ser direcionados à de busca da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desempenhadas em sala de aula, além da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É a partir da interação do saberes construídos nas experiências diárias com os saberes acadêmicos que o professor desenvolve a práxis reflexiva e poderá contribuir para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao conhecimento e desenvolvam-se enquanto sujeito de direito.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. PROINFO – **Informática e formação de professores**, v. 1. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000. – Série de Estudos. Educação a Distância.

BICUDO, M. A. V. Formação do Educador e Avaliação Educacional: contextuando seu significado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. 1ed.São Paulo: UNESP, 1999, v. 1, p. 13-17.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CANDAU, V. **A didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. Atlas, São Paulo: 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Construir a escola das diferenças**: caminhando nas pistas da inclusão. Programa Salto para o Futuro. In: Boletim da Série Escola de atenção às diferenças. Brasília: MEC/SEED, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803-Escoladiferencas.pdf>. Acesso em: 02 jun 2015.

_____ **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P.. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

OFICINAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DA EXCLUSÃO: QUANDO A PALAVRA DO EDUCADOR É POTENCIAL

Ana H. Senra;[160]

Anna Beatriz Andrade;[161]

Simone P. G. Hachem;[162]

Carolina Proietti Imura[163]

RESUMO

[160] Mestre em Psicologia Social/UFMG. Psicanálista. Consultora em psicanálise e Educação Inclusiva. Email: annasenra@hotmail.com .
[161] Pedagoga, especialista em Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais/UFMG e consultora na Herkenhoff & Prates Consultores Associados. E-mail: anna.beatriz@hpconsultores.com.br .
[162] Psicóloga e Consultora em Educação Inclusiva. Email: simonegordiano2007@hotmail.com .
[163] Psicóloga (PUC-SP) e mestre em Sociologia (UFMG). Consultora da Herkenhoff & Prates Consultores Associados. E-mail: carolimura@gmail.com

Este artigo apresentará breve reflexão acerca das dinâmicas discursivas em causa no âmbito educacional. Com base nas teorias dos discursos de Jacques Lacan, pretende-se colocar em pauta a importância de as escolas propiciarem recursos reflexivos aos seus professores acerca dos efeitos que os diferentes modos de posicionamento discursivo podem produzir no interior da escola sobre a relação do professor com seu trabalho, bem como dos alcances e limites de sua ação pedagógica junto aos alunos. De forma dialógica, o estudo discorrerá sobre as Oficinas Psicopedagógicas para Superação da Exclusão e o trabalho realizado com as educadoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Alvorada de Minas. Tendo em vista a mobilização da rede municipal de Alvorada de Minas para a reflexão das diferenças e singularidades e experiências vividas pelos educadores em seu cotidiano, oportunizou-se, no âmbito do Programa da Qualidade da Educação (QualiEDu), a formação prática desses educadores utilizando-se, de forma prática, e em sala de aula, as Oficinas Psicopedagógicas para Superação da Exclusão.

Palavras-chave: Oficinas Psicopedagógicas; Formação de Professores; Avaliação de Resultados.

QUANDO A PALAVRA DO EDUCADOR É POTENCIAL

A história das formas de atendimento educacional para crianças com impasses no processo de aprendizagem ilustra bem o fato de que há algo que sempre insiste, revela-se e interroga as soluções que silenciam e excluem: dos anormais aos excepcionais, da excepcionalidade à necessidade especial. (SENRA, AH, 2008). Diferentes classificações tentaram contornar a radical diferença que uma característica implica e requer. O que aí se afirma requer condições adequadas ao desenvolvimento e ponto! Considerar as necessidades especiais e as dificuldades de aprendizagem por esse ponto de vista favorece muito o reconhecimento da

importância da lei da inclusão e propicia a mobilização de forças para a superação das diferentes formas de exclusão com que a escola tradicional fez crescer os índices de evasão escolar ao longo da história.

Ocultar e revelar são processos essenciais à subjetividade humana e é essencial que o campo da educação lide com isso. Durante muito tempo a escola ocupou-se em mostrar tudo o que considerava bom ou necessário saber. Entretanto, comprometendo-se com um modelo de como se "deve ser" e com os meios para garanti-lo, ocultou-se o fato de que não é possível, a nenhum ser humano, corresponder integralmente ao padrão ideal.

Aprendemos que é impossível educar na diferença. Todavia, é próprio do humano ser diferente e único na construção de seu próprio conhecimento e daquilo que é capaz de empreender ao longo da vida. Cada sujeito é singular nas formas que encontra para lidar com aquilo que de real sua realidade impõe, ao longo de seus processos de desenvolvimento orgânico e cognitivo, bem como de seu processo de estruturação psíquica. Tais concepções convidam a escola a apropriar-se do fato de que tais processos de desenvolvimento prosseguem no interior da instituição ao mesmo tempo em que provocam e interrogam as condições para sua sustentação. Dentre elas, a formação e os recursos de seus educadores para que o educar sustente-se pelo desejo e pelo prazer ao ensinar, fundamentais para o cumprimento da função e do papel do educador que doravante, amplia-se largamente.

Essas concepções convidam, portanto, a escola a comprometer-se com a oferta de formação e de recursos humanos e materiais, melhores condições de trabalho e, essencialmente, uma reorganização do tempo que permita o diálogo, a escuta, a reflexão, a construção e a invenção de seus professores e entre eles. Essa é uma via privilegiada pela qual o (a) educador(a) pode entregar-se para fazer a leitura de sua própria experiência de ensinar e de aprender para, então encontrar um caminho para a invenção de novas e efetivas ações pedagógicas junto aos seus alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais. Por aí faz-se possível que cada educador(a) surpreenda-se com sua

própria habilidade em criar melhores condições para que seus alunos possam realizar suas próprias construções do conhecimento. E, ainda, para que cada educador(a) aproprie-se de seu próprio potencial para projetar futuros para além dos muros da escola.

Esse processo tem nos parecido muito importante e nos anima a prosseguir apostando na força subversiva da palavra. Afinal, o que subverte as palavras? A desconsideração da verdade que reside nas experiências subverte as palavras. Tantas vezes silencia a palavra. A desconsideração do saber inventado nas experiências faz perderem-se as palavras. São apelidos, rótulos, reprimendas e desinteresse, tantas as formas daquilo que subverte as palavras. Outrossim, podemos também interrogar o que as palavras subvertem? Subvertem discursos prontos, porque neles também habita o mal-entendido. E também os efeitos alienantes dos discursos que acreditam encerrar a verdade.

A teoria dos discursos de Jacques Lacan (1992) contribui muito para a compreensão dos lugares e das posições que subsistem em certas relações fundamentais e em seus efeitos sobre os sujeitos e suas palavras. Ele estrutura seus algoritmos a partir de quatro elementos *s1*, *s2.$, a* que dispõem-se alternadamente em diferentes posições e se descrevem por agente/verdade → outro/produção. O *s1*, significante-mestre, traço unário que representa o sujeito junto aos significantes do saber, *s2*. O sujeito barrado, *$*, não é sujeito autônomo, mas sujeito determinado pela linguagem que o divide, barra-o. O objeto a é aquele que o sujeito visa capturar, embora seja inacessível. Os discursos assim são escritos:

Disc. do Mestre	Disc. da Histérica	Disc. do Universitário	Disc. do Analista
S1/$ => s2/a	*$/a => s1/s2*	*s2/s1=> a/$*	*a/s2 => $/s1*

Essa breve teorização nos permite localizar no discurso do *Mestre* um saber absoluto, pois no lugar de agente subsiste o significante *Mestre* que exige que o

outro que produza saber *(s2)* sobre o que ele agencia enquanto *Mestre*. O que se produz é um círculo vicioso, mais de gozar que sempre foge às expectativas do mestre. Ademais, essa descrição nos permite compreender como tantas vezes a educação fica congelada nesse discurso, tendo que se a ver com provas e provas em que alguns repetem e reproduzem o que foi dito em sala. A repetição acaba por demonstrar a inoperância ou a falta de sentido prático àquele saber. Ou tantas vezes a bagunça que se apresenta como furo, como aquilo que excede o saber imposto pelo mestre.

No discurso do universitário, um educador apenas se permite esse lugar quando repete seus mestres, seus grandes autores. Seu saber só lhe parece verdadeiro por ser referência aos mestres. É, portanto, guardião do saber alheio e impotente para produzir o seu. Não por acaso, escutamos críticas em relação às aulas maçantes e repetitivas.

No discurso histérico, o sujeito mantém o discurso, toma o outro como mestre (*s1*) e ao fazê-lo, faz desejar e ao produzir o desejo, inclusive o de saber, promove verdades sobre a própria divisão entre o desejo e o saber. É o que permitiu a ampliação do discurso da ciência, sem deixar de lembrá-la de seus limites e fracassos. Na prática, tantas vezes os métodos e didáticas, aplicada como mera reprodução de saberes não servem para nada.

No discurso do analista, o objeto *a* causa de desejo, endereça ao outro o desafio de produzir o saber que não se sabe que se tem (*s1*). Nessa posição, o educador pode promover as desidentificações aos ideais e a libertação do sujeito do poder mortífero, rotulador e alienante das palavras. Pode dar lugar à construção da singularidade e da apropriação das diferenças, porque dá ao aluno o lugar do sujeito do desejo de saber.

Essa breve teorização pode contribuir para que se reconheça a importância de a escola colocar em causa o diálogo e as conversações junto aos seus professores, refletir acerca dos discursos que predominam no interior da escola, em sala de aula, nas relações com e entre os alunos, para promover giros no discurso,

invenções no trabalho de seus professores e voz na construção da aprendizagem dos alunos.

Desde essa perspectiva, vimos trabalhando há alguns anos como professores e com professores, convidando ao diálogo todos aqueles que se dedicam à formação e à educação de bebês, crianças, adolescentes e jovens ou adultos, através de cursos e conversações. Temos escutado que a experiência de cada educador(a) nem sempre é dita, escutada, refletida, sentida, tocada ou revisitada, especialmente no espaço legítimo das escolas. E isso urge.

As Oficinas Psicopedagógicas para a Superação da Exclusão nasceram desse diálogo e se estruturaram a partir da aposta no diálogo e na leitura, invenção e reinvenção das experiências do educar pelo próprio professor. O que as oficinas propõem é simples: são apenas formas diversificadas e lúdicas de facilitação do cotidiano do(a) educador(a). Acreditam que o trabalho de ensinar não precisa necessariamente ser duro, porque o trabalho faz parte da vida, implica uma escolha muito própria de cada um, e pode ser muito prazeroso! Esse é o foco das Oficinas, que apostam no reconhecimento das singulares formas com que o (a) educador(a) experimenta a sua ação pedagógica. Aposta que ele(a) possa redescobrir os vários sentidos, funções, vínculos e potenciais que habitam e condicionam as ressonâncias de sua ação pedagógica. E aposta também que o(a) educador(a) possa ler seus reflexos sobre cada aluno em sua própria maneira de aprender e conviver.

As atividades propostas têm como objetivo a descoberta dos interesses de cada um e a potencialização das diferentes habilidades dos alunos, para que eles possam reconfigurar, por meio da própria experiência, suas condições para a aprendizagem, ou seja, seu desejo, sua curiosidade e sua crença na própria capacidade para criar e transformar.

O termo Oficina Psicopedagógica é muito amplo e implica uma modalidade de ação que promove em um só tempo a realização de uma atividade lúdica e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem para aqueles que passam pela experiência. Por meio do brincar - via efetiva e potencializadora dos processos de simbolização para alunos de todas as faixas de desenvolvimento e de

estruturação, os alunos passam pela experiência do aprender e ensinam seus modos próprios de lidar com o saber, o que é de fundamental importância para o(a) educador(a). Assim, as oficinas desejam contribuir para que os alunos façam a experiência de perceber, compreender, intervir e interagir com a sociedade de forma autônoma, desejante e crítica, construindo e potencializando as bases pedagógicas e psíquicas essenciais ao processo de aprendizagem.

Consoantes com as diretrizes curriculares do MEC, as oficinas propõem atividades simples e facilitadoras da aprendizagem que possibilitam localizar e intervir sobre as dificuldades de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais, para trabalhar diferentes áreas, conteúdos e objetivos pedagógicos de diferentes linguagens, tais como da matemática, da natureza e da sociedade, dos cuidados de si e do outro, de socialização e de trabalho. Permitem também o reconhecimento de indicadores dos processos de estruturação psíquica, tais como olhar, ser olhado, alternância entre presença-ausência, movimentos em direção ao outro, fala endereçada ao outro, apropriação da linguagem e das representações, constituição da identidade e subjetivação da lei simbólica e dos limites. E ainda, as oficinas objetivam auxiliar o(a) educador(a) a realizar intervenções orientadas pela consideração das especificidades da relação educador-aluno e de seus efeitos.

Transversalmente, as Oficinas oferecem reflexões acerca dos processos psíquicos concomitantes aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem e dicas para abordar, intervir e facilitar situações pontuais e específicas junto aos alunos nos diferentes contextos em que as oficinas podem ser desenvolvidas. Além disso, propõem ideias para variação de cada uma delas, para que o(a) educador(a) possa dar continuidade à realização da mesma atividade de forma variada.

Metodologia

Para possibilitar o uso das Oficinas Psicopedagógicas pelos(as) educadores (a) da educação infantil do município de Alvorada de Minas, utilizou-se de duas

estratégias formativas: uma palestra abordando o tema da educação inclusiva, na qual se abordou as diferentes concepções e consequências sociohistóricas da noção de deficiência e a apresentação da metodologia de intervenção psipedagógica por meio das “Oficinas Psipedagógicas para Superação da Exclusão” (SENRA, 2015).

Durante o encontro os participantes apesentaram suas indagações acerca de seu cotidiano como educado (a), tais como indisciplina em sala de aula, como lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, como promover autonomia, como trabalhar com o aluno cego, com o surdo e com o mudo e como estimular que as famílias sejam parceiras e cooperativas. Algumas professoras que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais demonstraram pouca expectativa em relação ao desenvolvimento psíquico e cognitivo destes, dirigindo suas ações com foco para as questões relativas aos cuidados e treino para as atividades básicas da vida cotidiana como andar, ir ao banheiro, escovar os dentes, alimentar-se etc.

As questões colocadas puderam ser trabalhadas no momento da Conversação. Todas as docentes aceitaram o desafio de pensar estratégias que possam construir com todos os seus alunos, inclusive os alunos com necessidades educativas especiais, como preconiza o modelo de educação inclusiva. Foi destacada a potencialidade das Oficinas em apoiá-las, inspirá-las e ser aspecto motivacional para a inovação e diversificação das ações pedagógicas.

O resultado das atividades foi bastante positivo (81% dos participantes a avaliou com notas 9 e 10) apontando para uma motivação das professoras com relação à utilização do material em sala de aula.

Resultados e discussão: avaliação da utilização das oficinas

Como desdobramento da formação cada professor (26 no total) recebeu duas fichas descritivas de Oficinas, assumindo o compromisso de aplicá-las em sua turma e preencher as fichas, em seguida. Como resultado, todas as dimensões abordadas foram bem avaliadas. As respostas positivas perpassaram 79,7% do questionário de avaliação do uso do material.

A avaliação sobre o uso das oficinas contemplou questões voltadas para as seguintes categorias analíticas: a terminologia e linguagem do tópico "*Em que a oficina pode ajudar*"; o diálogo com as professoras do texto introdutório de cada oficina; as dicas para as intervenções; o conteúdo e metodologia; a motivação no contexto de aplicação; uma avaliação da oficina; e espaço para a resposta à questão de se as fichas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, superação de estigmas e preconceitos, e para o reconhecimento e a revalorização do trabalho pedagógico pelo educador. Todas as categorias citadas foram bem avaliadas.

Uma análise pormenorizada das fichas avaliativas respondidas pelos educadores de Alvorada de Minas permite verificar que há clareza quanto aos objetivos da oficina e suas contribuições para o trabalho do educador com os alunos. Contudo, nota-se a pouca formação prévia dos educadores no que se refere às diretrizes, o que aponta para a necessidade de formação desde os aspectos legais e principais marcos teóricos que regulam as ações. Além disso, percebe-se a dificuldade de os educadores registarem de forma contínua e sistemática, não somente as informações requeridas pelas ficas avaliativas, mas também suas estratégias, êxitos e dificuldades durante o processo pedagógico

Nota-se ainda dificuldade em colocar as ações para a educação inclusiva em prática, com a qualidade necessária. Para algumas das docentes, as orientações das intervenções em sala de aula e os encaminhamentos de responsabilidade do educador não foram totalmente claras. Alguns apontaram ainda uma motivação parcial para o planejamento da ação pedagógica com alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. Os resultados dessa avaliação demonstram também a preocupação dos educadores (as) com os aspectos psicológicos paralelos aos processos de aprendizagem e com os aspectos

pedagógicos com os quais visam contribuir. Percebe-se, assim, a necessidade de aprofundamento e diversificação da abordagem tanto teórica quanto prática da temática educação inclusiva junto aos professores.

A dimensão da 'Motivação no contexto de aplicação' das fichas foi avaliada positivamente, com 96,2% das respostas. Já o item que perguntava se as oficinas estimulam a aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica foi avaliado em 100% dos casos de modo positivo.

Por fim, na dimensão acerca da 'Contribuição das Fichas', procurou-se avaliar se o material facilita o desenvolvimento de habilidades e a autonomia dos alunos(positivo para 96,2% dos participantes); se o material estimula o reconhecimento e a revalorização do trabalho pedagógico pelo educador (positivo para todos os respondentes) e se o material contribui para a superação do estigma e dos preconceitos relativos à diferença e às singularidades de cada um na escola (positivo para 77% dos respondentes). Este terceiro item, contudo, reque atenção considerando que as fichas não foram utilizadas de modo contínuo como são previstas na metodologia ideal.

CONCLUSÕES

O trabalho relativo à formação das professoras no município de Alvorada de Minas revelou dois aspectos importantes: por um lado possibilitou um espaço para que as professoras pudessem interrogar os discursos pedagógicos que circulam e norteiam suas práticas. Por outro lado, elas puderam se interrogar acerca de sua própria posição em suas próprias práticas, especialmente no que diz respeito aos trabalhos com os alunos (com ou sem dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais). Diante disso, pode-se dizer que a oferta de um lugar e de materiais voltados ao diálogo e à reflexão favorece um efeito de implicação em seu próprio discurso que fomenta uma retificação consoante ao seu próprio desejo de

ensinar. Essas considerações podem contribuir para promover a educação inclusiva, uma vez que propicia a desconstrução de um saber pronto sobre o aluno conduzindo os professores a uma visão singularizada de cada aluno que, portanto, requer propostas pedagógicas cada vez mais diversificadas.

A experiência de aplicação das fichas das Oficinas Psicopedagógicas com as professoras da Educação Infantil na rede municipal de Alvorada de Minas foi muito produtivo, conforme pode ser analisado a partir dessas avaliações e resultados, tendo em vista a ênfase acerca daquilo que um trabalho prático como esse pode promover em termos de questionamentos, reflexões e mudanças, em relação aos diferentes modos com que o professor pode se posicionar frente ao seu próprio desejo de ensinar, frente ao seu próprio trabalho pedagógico e frente aos seus alunos. Destaque-se, sob essa perspectiva, como os resultados demonstram que os educadores se perceberam convocados e motivados pelo diálogo que as Oficinas propõem, mesmo que essa experiência ainda não tenha dado lugar à sua palavra escrita!

REFERÊNCIAS

LACAN, Jacques. (1969-70). **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

SENRA, Ana Heloisa. et al. **Inclusão e singularidade**: um convite aos professores da escola regular. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

A PSICANÁLISE EM CURSOS DE PEDAGOGIA[164]

André Júlio Costa[165]; Marcelo Ricardo Pereira[166]

RESUMO

As ideias psicanalíticas vêm ocupando espaço no âmbito educacional e nos processos educativos das crianças. Os números crescentes de pesquisas vêm se mostrando como uma prova de que o campo dos estudos psicanalíticos está cada vez mais sedimentado dentro da educação. Esta sedimentação pode ser percebida quando detectamos que a psicanálise está ocupando espaço nas discussões do campo da formação de professores e dentro do próprio currículo dos cursos de pedagogia em forma de disciplinas. A ideia de se levar a psicanálise para a formação de pedagogos não é propor que o educador tenha a função de analista *stricto sensu*, mas sim oferecer um dispositivo para interrogar as concepções totalizantes de educar em benefício de uma intervenção que privilegie a singularidade. Diante do objetivo de compreender a inserção da psicanálise nos cursos de pedagogia, analisamos as disciplinas, obrigatórias e optativas, de Psicanálise e Educação de três universidades públicas brasileiras. As análises dos dados mostram que as disciplinas de psicanálise estão muito preocupadas em mostrar aquilo que não é de sua alçada, aquilo que a psicanálise não faz, sendo demasiadamente marcadas por discussões conceituais, principalmente sobre a

[164] Esse trabalho recupera parte da pesquisa de Mestrado intitulada "A psicanálise em cursos de pedagogia", desenvolvida na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira, defendida em 26 de agosto de 2013.

[165] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, pedagogo, professor dos Anos Inicias do Ensino Fundamental na rede pública de Minas Gerais e especialista da educação básica no Colégio Tiradentes da Polícia Militas de Minas Gerais. ajcped@gmail.com

[166] Psicólogo, psicanalista e professor de Psicologia, Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

infância. Porém, apresentam poucas implicações do lugar que o professor ocupa no ensino e na aprendizagem. A psicanálise é convocada a fazer parte do currículo de pedagogia a partir de suas contribuições a respeito da constituição infantil e da relação do pedagogo com seu próprio projeto pessoal, sendo que o segundo tem uma maior relevância para a formação e a prática docente.

Palavras-chave: Pedagogia; formação de professores; Psicanálise e Educação.

Introdução

Diante do desejo de compreender e analisar a inserção da psicanálise nos cursos de pedagogia, foi proposto fazer um estudo sobre as disciplinas, obrigatórias e optativas, de Psicanálise e Educação de três universidades públicas brasileiras localizadas na região Sudeste do país. A escolha por essa região específica se deve ao fato de que nela se encontra a maior concentração de publicações no âmbito da Psicanálise e Educação.

O propósito fundamental desta pesquisa qualitativa foi a compreensão, explanação e especificação do fenômeno da apropriação de conhecimentos referentes à Psicanálise e Educação. Assim, esse estudo se justificava por buscar compreender o espaço da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos, já que, hoje, as teorias psicanalíticas podem ser consideradas como uma realidade para algumas faculdades de educação espalhadas pelo Brasil. Essa relação entre os estudos psicanalíticos e a educação tem se tornado alvo de uma parcela expressiva de professores e profissionais de diversos âmbitos educacionais, que interrogam os modos de constituição e sexuação do sujeito, as formas contemporâneas de transferência, de manifestação pulsional, da diversidade e da necessidade de inclusão social.

Metodologia

O trabalho se deu a partir da identificando as disciplinas que existiam em três universidades públicas da região sudeste. As disciplinas que foram pré-requisitos não precisariam necessariamente ter o nome de Psicanálise e Educação, mas

deveriam constar ementas e conteúdos baseados nos estudos psicanalíticos. Foram detectadas 6 (seis) disciplinas, sendo 4 (quatro) obrigatórias e 2 (dois) optativas. Além de buscar dados nos programas das disciplinas, foram feitas entrevistas com os professores responsáveis por lecionar o conteúdo da Psicanálise nos cursos de pedagogia das universidades já referidas.

Depois de feita a coleta dos dados das disciplinas e das entrevistas com os professores, escolhemos trabalhar com o material a partir da análise de conteúdo.

Resultados e discussão

Como bem sabemos, os cursos de pedagogia devem equipar os alunos com competências para que, quando em atuação, consigam agir em situações muitas vezes fora de esquemas teóricos, situações não previstas, sendo que estas podem ocorrer dentro e fora da sala de aula. Além disso, a formação deve convocar os estudantes para uma prática reflexiva e autônoma, de modo que o pedagogo não seja somente um docente, mas também um pesquisador, dedicando-se à construção do conhecimento. Encorajar a autonomia é convidar o pedagogo a declinar de seu lugar de técnico.

O cenário atual mostra uma crescente hegemonia nos métodos ativos, muito em decorrência do grande acesso às novas tecnologias, criando, assim, a ilusão de que os saberes necessários para a prática docente são exteriores ao profissional. Consequentemente, nos aproximamos da racionalidade técnica, e tiramos do pedagogo o sentido de sua profissão, já que o lugar do ensino tem sido atribuído muito mais as questões metodológicas. Assim, acredito que a demanda hoje seja a de devolver ao pedagogo o *savoir-faire* do exercício da docência, e possibilitar a construção de um sentido no ofício de educar, que há tempos foi perdida.

A psicanálise em extensão, quando aplicada à educação, ainda assim não se separa da sua prática analítica, porém, neste caso, ela deve estar além do enquadramento clínico, do espaço de um consultório, da relação entre paciente e psicanalista. Logo, não está sendo proposto “criar” uma psicanálise específica para o campo da educação, até porque a psicanálise é só uma, independente do seu

exercício social. Não é à toa que quando nos referimos a esse campo dizemos “Psicanálise *e* Educação”, e não “Psicanálise *da* Educação”. Quando discutimos sobre a psicanálise no campo da formação de pedagogos e professores, estamos falando da mesma teoria das instituições de psicanálise; ou seja, não existe uma psicanálise que serve exclusivamente para o pedagogo, uma pedanálise (RAMOS, 1934) ou uma pedagogia analítica (ZULLIGER, 1966). No entanto, percebemos que, nesse caminho do consultório até a escola, as teorias psicanalíticas foram usadas, em muitos momentos da história, e ao lado de diversos outros campos de conhecimento, como um saber de especialista, ou seja, um saber *sobre.*

Pareceu-nos um consenso, entre os professores entrevistados, que a psicanálise não é a salvação da educação, porém ela muito tem a contribuir para a prática do pedagogo. Contudo, o “cuidado com a formação” nos parece preocupar os entrevistados, pois o discurso pedagógico hegemônico, nos dias atuais, está repousado, no que o Lajonquière (1999) chamou “ilusões (psico)pedagógicas". Este princípio ilusório pode ser entendido como o irrefutável processo de psicologização do discurso e da reflexão pedagógica. O discurso pedagógico hegemônico se ampara na ilusão de que saber é poder, logo, aquele que tem em mãos as leis da aprendizagem consegue balizar os efeitos das metodologias que colocam em ação. Fico me perguntando se este “cuidado com a formação” não estaria acompanhado de um tom de arrogância ou até mesmo de conservadorismo. Considerando que a maioria das disciplinas se apresentou basicamente através de estudos dos conceitos fundamentais e da criança, chegamos a refletir se os professores de hoje estariam apegados a uma nostalgia da antiga relação entre a psicanálise e a educação, já que no passado as teorias psicanalíticas carregaram a crença de servir-se como uma profilaxia ou como um receituário nosográfico de psicopatologias. Ficamos com a impressão de que, de certa forma, essa preocupação com o discurso pedagógico paralisa os professores ao assumirem os riscos da relação entre a psicanálise e educação. As análises dos dados, de uma forma geral, mostraram que as disciplinas ainda se apresentam muito calcadas pelos estudos da infância e pelas inúmeras críticas que a psicanálise faz à pedagogia e ao seu apego aos métodos de ensino.

Por outro lado, a psicanálise tem sido hoje muito bombardeada por acusações, que muitas vezes a taxam de ultrapassada. A análise das disciplinas mostrou que as resistências são muito marcadas, de modo que trabalhar com psicanálise nas faculdades de educação me parece ser aceitar a missão de que, em algumas oportunidades, as teorias psicanalíticas serão percebidas a partir da lógica da aplicabilidade, ou seja, como uma mera teoria do desenvolvimento sexual. Por mais que já exista uma longa produção a respeito dos limites da psicanálise na educação, ainda é possível encontrar resquícios de uma educação que busca sua legitimidade nas concepções teóricas da psicanálise e psicologia, como aconteceu em um determinado período histórico, década de 1970, no período da ditadura militar. Assim, examinamos estas questões, pois, quando nos deparamos com as disciplinas de psicanálise dos cursos de pedagogia e com muitos trechos das conversas com os professores destas disciplinas, tivemos a impressão de que elas, as disciplinas, estariam ali com a finalidade de dizer que a relação que a psicanálise e a educação mantiveram, por muito tempo, foi equivocada.

Em muitos momentos da coleta dos dados, observamos que a pedagogia é tratada como sendo o ensino, ou seja, a pedagogia seria o modo de ensinar, seria o metodológico, o modo de fazer. Por isso, algumas vezes, os entrevistados de formação analítica se mostraram atrelados a um preconceito com relação à transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia. Claro que não pretendemos apontar culpados, nem muito menos eximir a culpa da histórica psicologização do discurso pedagógico, mesmo porque o próprio curso de pedagogia, desde a sua criação, foi pensado com o objetivo de formar aquele que ensina através da didática; e muitos ainda hoje se mantêm presos a essa prática. Também temos ciência de que muito disso pode ser decorrente das questões políticas e burocráticas que cercam a universidade e as faculdades de educação, mas permanece a impressão de que não existe uma aposta muito segura de que os pedagogos poderão fazer da psicanálise um dispositivo efetivo. Em razão disto, nas disciplinas analisadas no capítulo anterior, nos pareceu pairar certa vontade de salvaguardar a psicanálise e de demarcar seu lugar, principalmente o lugar da clínica *stricto sensu*. É importante enfatizar que não estamos afirmando aqui que os professores acreditam que a

psicanálise de criança pode ocupar o lugar da educação, ou vice-versa. Ora, se as disciplinas compõem um quadro curricular de um curso de pedagogia, por que não encontramos, em nenhuma das disciplinas, as discussões oriundas do campo da formação de professores, onde a psicanálise se apresentou como um importante componente? Não identificamos nas disciplinas os estudos de Cifali (2009) e Perrenoud (1993), por exemplo. A preocupação com o rigor conceitual parece adotar um tom imperial.

As disciplinas obrigatórias de Psicanálise e Educação, nos cursos de pedagogia aqui pesquisados, se mostraram demasiadamente preocupadas com as questões da infância e da adolescência e suas vicissitudes. Acreditamos que possa residir aí um problema: Como podem se mostrar preocupados com a aplicação direta da psicanálise à pedagogia, mas ainda assim insistirem em apresentá-la sob a égide, por exemplo, dos sintomas da infância ou sobre as fases do desenvolvimento sexual - como demonstra a maioria das disciplinas analisadas? Cremos que aí existe um risco: tratar da psicanálise apenas pelo estudo da infância pode ser um caminho muito frágil, distante do posicionamento político. Mesmo assim, ficamos com a impressão de que, ainda hoje, a psicanálise que figura nos cursos de pedagogia segue o caminho da elucidação sobre a infância. E, nesse sentido, se faria dela exatamente o que ela condenaria: exercer o saber do especialista.

Temos a sensação de que as disciplinas seriam uma espécie de “prestação de contas” com o passado, já que por muito tempo a psicanálise foi usada sob uma perspectiva maturacional a partir do desenvolvimento sexual. Os professores, nos dias atuais, estariam muito mais “preocupados” em apontar o que é a psicanálise do que propriamente pensá-la como um conteúdo integrante de um currículo de um curso de formação de professores.

Se a psicanálise muito tem a contribuir para a educação, para o pedagogo, principalmente convocando-o a consentir com um lugar claudicante, que é próprio de seu ofício, por que então insistir em sempre querer demarcar o que é a psicanálise e insistir, negativamente, em dizer aquilo que ela não faz? Observamos que aí se apresenta certo receio nesta extensão da psicanálise, muito em função da história

da psicanálise e educação, já que, por muito tempo, os pressupostos freudianos serviram com receituários para um desenvolvimento sexual saudável.

Caminhando num sentido contrário ao das psicologias, que estão na busca de prever, descrever e apontar o resultado desejável para a educação de crianças, a psicanálise traz a noção da singularidade, das incertezas, da impossibilidade, da constante (re)significação da prática. É exatamente neste ponto que as disciplinas pouco têm se apoiado. Não estamos dizendo que é só assim que a psicanálise pode dar sua palavra para a educação, já que são também muito importantes os estudos desenvolvidos por Freud e outros psicanalistas sobre a infância, sobre quem são as crianças presentes na sala de aula. Porém, concordamos quando Filloux (1999) defende que a relação que o professor mantém com seu projeto pessoal seja mais relevante para a prática docente e para a formação de pedagogos. Não estão sendo descartadas as inúmeras formulações sobre a infância empreendidas pela psicanálise; estamos, apenas, fazendo o esforço de alinhá-la com os desafios impostos pela prática na atualidade. Logo, as discussões da infância 'só têm sentido para as questões do *savoir-faire* do pedagogo, se estas não forem descoladas da complexidade que cerca o ofício. Em outras palavras, quando se pensa na psicanálise para os cursos de formação de professores, isto nada mais é do que propor a psicanálise como um dispositivo para a prática docente, e não como uma conceituação da infância, um receituário das fases do desenvolvimento sexual.

> A psicanálise pode melhorar a vida das crianças e jovens, num sentido amplo e num sentido restrito, trabalhando junto aos professores para que recuperem a dignidade e o significado do trabalho, muito mais do que multiplicando cursos sobre a infância e a adolescência na sua formação (SOUZA, 2001, s/p).

Mas então como pensar a transmissão da psicanálise nos cursos de formação de pedagogos?

As escolhas profissionais da prática docente também são marcadas por processos inconscientes. Assim, cabe aos cursos de formação dar condições e

espaços para a reflexão, e, consequentemente, um esclarecimento não só de sua prática, mas também dos motivos que levaram à opção pelo ofício da docência. A psicanálise oferece-se então como um dispositivo que possibilita uma compreensão um pouco melhor das vicissitudes do processo de ensino e aprendizagem, além da escolha profissional. É exatamente este movimento que possibilita uma prática balizada por uma ética da convivência e do reconhecimento da singularidade. Deste modo, não se deve privilegiar os métodos e as técnicas com o objetivo de mensurar o que seria um *bom professor* (PEREIRA, 2003). Consequentemente, os dispositivos que podem possibilitar essa formação, focada nos aspectos relacionais, são clínicos, se apoiando numa concepção de que o pedagogo se constitui, em um nível subjetivo, a partir das relações interpessoais durante a carreira profissional e a vida pessoal.

Conclusão

Os cursos de pedagogia devem se ocupar de todas as problemáticas educativas na sua complexidade e historicidade, enfatizando uma reflexão sistemática a partir da educação e sobre as práticas. Antes disto, porém, é preciso que os docentes assumam sua missão pedagógica. Assumir esta missão está longe de ser a prática de acumular uma grande gama de conhecimentos sobre a criança – na verdade, isto só diminuiria o potencial de decisão em consonância com as demandas da situação. A partir do momento em que se estuda a prática pedagógica, admitindo as incertezas e as descontinuidades, a psicanálise se apresenta como um dispositivo importante tanto na formação quanto na prática docente. Não é, no entanto, o único dispositivo, mesmo que muitos ainda insistam em dizer que as teorias psicanalíticas aplicadas à educação estão superadas.

(Re)afirmar a transmissão da psicanálise nos cursos de pedagogia, a partir dos desafios da atualidade, é dizer que agora não mais partimos de uma sobreposição, mas de uma filiação entre os dois campos, que esperamos culminar em uma prática educativa preocupada com os sujeitos do desejo que nela estão

envolvidos. A psicanálise nos cursos de formação de pedagogos deve oferecer um meio de devolver ao pedagogo sua esperança no seu *savoir-faire*, através de esclarecimentos sobre sua prática pedagógica e da renúncia às atividades excessivamente programadas, instituídas, controladas com rigor obsessivo. O pedagogo aprende que pode fazer uma reflexão do saber, no entanto, não tem controle sobre os efeitos que produz em seus alunos, sabendo que é um modelo para os mesmos; isto acontece por admitir que a transmissão e o saber que é transmitido estão entrelaçados com o inconsciente.

Por fim, estamos aqui apostando, assim como Pereira (2003), que o *bom professor* seria aquele que, ao admitir o impossível e as incertezas de sua prática, além de não recuar, é ousado em suas escolhas, não separando o pensar do seu fazer. Assim, ele deixaria de apostar nos modelos, reconhecendo a “contingência radical da experiência”, e passaria a depositar todas as suas fichas no seu próprio *estilo*.

Ser pedagogo é negar o direito à ignorância e assumir o lugar do mestre, do perito, por mais que não se tenha o controle e não seja possível prever o futuro do processo. Escolher apostar na psicanálise neste processo de (re)afirmação do sentido da transmissão na docência é acreditar que "ninguém reduzirá no futuro esta impossibilidade, nosso progresso somente será de entendê-la não como uma infelicidade, mas como constitutiva da nossa relação ao outro-sujeito." (CIFALI, 1986, p. 154).

Referências bibliográficas

CIFALI, M. L’infini éducatif: mise en perspectives. In: FAIN, M; ENRIQUEZ, E; CORNUT, J; CIFALI, M (Éd.). *Les trois métiers impossibles*: V Rencontres psychanalytiques d’Aix-en-Provence. Paris: Les Belles Lettres, 1986, p. 99-161.

CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, v. 25, n. 01. Abril 2009, p. 149 – 164.

FILLOUX, J.-C. Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. *Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância* – FEUSP, 1999, p. 9-42.

LAJONQUIÈRE, L. *Freud, a Educação e as Ilusões (psico) Pedagógicas.* Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 16, p. 27-38, 1999.

PEREIRA, M. R. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise.* Petrópolis: Vozes*,* 2003*.*

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMOS, A. *Educação e psychanalyse*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1934.

SOUZA, M. C. C. C. A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. In: *Anais do III Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300012&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 10 de Maio de 2013.

ZULLIGER, Hans. Oskar Pfister**.** In: ALEXANDER, F. EISENTEIN, S. GROTJAHM, M. (org.). *Psychoanalytic Pioneers*. New York: Basic Book. 1966.

PROFESSORES E SITUAÇÕES DE CONFLITOS EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE COM BASE NO QUESTIONÁRIOCONTEXTUAL DA PROVA BRASIL

Angela Maria Martins[167];Cristiane Machado[168]; Maria Helena Bravo[169]

Resumo: O presente trabalho analisa as respostas de professores de língua portuguesa e matemática do 9° ano do ensino fundamental de escolas estaduais do município de Guarujá referentes às questões de indisciplina e violência, registradas no questionário contextual da Prova Brasil, com o propósito de identificar se há recorrências e/ou mudanças significativas nas respostas dadas em 2007 e 2011. As informações dos professores foram obtidas no site do Inep, nos *microdados* da Prova Brasil e tratadas com o uso do *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), programa especialmente desenvolvido para realizar análises estatísticas. Conclui que as mudanças nas respostas são residuais, quase sempre com uma leve redução, entretanto, observam-se alterações significativas na ampliação de casos considerados mais graves pelos professores; há grande recorrência de casos de agressão verbal de alunos contra professores que, nas duas aferições, 2007 e 2011, apresentam-se superior à metade do total de professores respondentes; é alto o contingente de registros de casos de agressão física entre alunos e de alunos contra funcionários. É significativo e vem aumentando o percentual de professores que afirmam ter constatado a presença em sala de aula de alunos sob o efeito de drogas.

Palavras-chaves: Conflitos escolares; Políticas educacionais; Prova Brasil.

Introdução

Este trabalho tem como foco de análise as respostas de professores das escolas estaduais de Guarujá nas questões relativas à indisciplina e violência que compõem os questionários contextuais da Prova Brasil, com o propósito de

[167]Fundação Carlos Chagas, Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. E-mail: ange.martins@uol.com.br
[168]Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. E-mail: cristiane13machado@yahoo.com.br
[169]Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Bolsista Fundação Carlos Chagas. E-mail: mh.bravo@yahoo.com.br

identificar recorrências e/ou mudanças significativas nas respostas dadas em 2007 e 2011. Os dados aqui apresentados integram a pesquisa “Cenários delineados pela visão de docentes sobre situações de conflitos em escolas públicas: o que revela a Prova Brasil?”, que tem como propósito examinar indicativos de conflitos e violência ocorridos no espaço escolar a partir da visão de docentes de escolas públicas da rede estadual de São Paulo, com base nas respostas dadas no Questionário Contextual da Prova Brasil. Estes instrumentos coletam, a cada aferição da Prova Brasil, informações a respeito dos alunos, professores, diretores e escolas. São questionários com questões de múltipla escolha que objetivam conhecer as condições das escolas e a percepção dos profissionais da educação sobre diversas dimensões que compõem o cotidiano escolar e educacional.

A Prova Brasil, que tem o nome oficial de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), foi criada pelo Governo Federal em 2005 para, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), compor o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (Saeb), existente desde 1990. As duas avaliações estimam o desempenho dos estudantes em provas padronizadas de língua portuguesa e em matemática, com ênfase em leitura e resolução de problemas. A principal diferença entre elas é que, enquanto a ANEB utiliza dados amostrais, a ANRESC, ou Prova Brasil, afere o desempenho dos estudantes de 5° e 9° anos do ensino fundamental de forma censitária. Essa expansão do contingente de alunos avaliados representou um aumento significativo nos dados e informações disponíveis em todos os níveis, ampliando consideravelmente as possibilidades de análises e diagnósticos sobre a educação nacional.

Ressalte-se que, ainda que os dados obtidos em avaliações externas tenham limites no que diz respeito à compreensão dessas situações - abordadas cada vez mais por estudiosos e pela mídia - cabe registrar a relevância da sistematização dos dados em pauta, tendo em vista tratar-se de contexto mais amplo no qual os professores se relacionam no seu cotidiano de trabalho.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa recorreu aos *microdados* da Prova Brasil (BRASIL, 2015), que oferecem também os resultados dos testes de língua portuguesa e matemática. Para tratamento destas respostas utilizou-se o *software* IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), programa especialmente desenvolvido para realizar análises estatísticas. Cabe informar que, inicialmente, o foco de análise seriam as respostas dos professores aos questionários dos anos de 2007, 2009 e 2011, todavia, verificou-se um erro de processamento dos dados no que se refere à numeração das questões sobre indisciplina e violência no ano de 2009, o que impossibilitou o cotejamento com estas informações. O questionário contextual da Prova Brasil de 2007 contou com um total de 131 questões, sendo 29 referentes à temática da indisciplina e da violência; em 2011 o questionário contou com 152 questões e, destas, foram mantidas 29 referentes ao tema em pauta. Ao examinar o conteúdo das 29 questões identificou-se que estas são as mesmas nas duas aferições. Destaca-se o fato do questionário contextual ser um instrumento com questões fechadas de múltipla escolha, configurando-se como relevante instrumento para se analisar tendências no que se refere aos registros de situações de conflitos e violência em escolas públicas.

Registro dos professores sobre conflitos na escola

Localizado na microrregião de Santos, na Região Metropolitana da Baixada Santista, o município do Guarujá apresenta, segundo dados do IBGE, população de 290.752 habitantes numa área de 142,9 km², o que resulta numa densidade demográfica de 2.034 hab/km². A rede estadual de ensino do Guarujá, segundo dados do Censo Escolar de 2014, conta com um total de 16.825 matrículas no ensino fundamental e 987 funções docentes para a mesma etapa. A rede abarca 37 escolas, das quais, 34 oferecem ensino fundamental regular.

No ano de 2007 o questionário contextual da Prova Brasil foi respondido por 610 professores de língua portuguesa e matemática dos 9° anos do ensino fundamental da rede estadual de Guarujá; em 2011 esse número foi menor, representando 422 professores. Problemas disciplinares causados por alunos parece ser uma dificuldade recorrente em grande parte do cotidiano das escolas estaduais de Guarujá, na visão dos professores. No ano de 2007, 443 professores (73%) do total de 610 respondentes, afirmaram ter ocorrido conflitos desta ordem no espaço escolar. Para 353 (58%) destes 610 professores, o problema disciplinar não foi grave, porém para 90 (15%) foi grave. Observando as respostas no questionário de 2011, percebe-se um leve aumento do contingente de professores que afirmaram conviver com ocorrência de problemas disciplinares causados pelos alunos quando este número é cotejado com o total de respondentes. Dos 422 professores que responderam ao questionário em 2011, 315 (75%) afirmaram ter tido problemas disciplinares, sendo que, para 233 (55%) não foi grave e para 82 (20%) foi grave. Destaca-se, aqui, um dos limites do questionário examinado. Pela sua configuração não é possível apreender, efetivamente, quais são os problemas disciplinares causados pelos alunos, muito menos que seriam os casos considerados graves pelos professores. No entanto, os dados trazem importantes indicativos para aprofundamento de futuras pesquisas com o objetivo de elucidar a concepção dos professores sobre conflitos escolares. Nas questões referentes às agressões verbais perpetradas pelos alunos no espaço escolar, temos as seguintes ocorrências:

Quadro 1 – Respostas referentes a agressões verbais de alunos nas escolas da amostra

AGREDIDOS	**2007**	**2011**
Professores	354 (58%)	254 (60,2%)
Funcionários	250 (41%)	169 (40%)
Alunos	314 (51,5%)	197 (46,7%)

Fonte: MEC/INEP, 2015. Dados processados pelas autoras.

Excetuando-se a agressão verbal de aluno contra professores, que aumentou 2,2% de 2007 para 2011, registra-se um recuo, pela resposta dos professores, destas ocorrências em relação aos demais segmentos que constam no questionário. Quando observados os números de agressões verbais de professores e funcionários das escolas contra os alunos evidencia-se um leve aumento nos casos, tanto por parte de professores como, também, de funcionários, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Respostas referentes a agressões verbais contra alunos nas escolas da amostra

AGRESSORES	**2007**	**2011**
Professores	36 (5,9%)	28 (6,6%)
Funcionários	33 (5,4%)	28 (6,6%)

Fonte: MEC/INEP, 2015. Dados processados pelas autoras.

Em relação à agressão física, quando o agressor é o aluno, as respostas dos professores aos questionários indicam as seguintes ocorrências:

Quadro 3 – Respostas referentes a agressões físicas de alunos nas escolas da amostra

AGREDIDOS	**2007**	**2011**
Alunos	271 (44,4%)	159 (37,7%)
Professores	89 (14,6%)	41 (9,7%)
Funcionários	250 (41%)	169 (40%)

Fonte: MEC/INEP, 2015. Dados processados pelas autoras.

Neste caso, nota-se redução das ocorrências de agressão física entre alunos e de alunos contra funcionários e professores. Ainda assim, destaque-se o registro da alta incidência de casos de agressão física entre os alunos e de alunos contra funcionários, embora de 2007 para 2011 haja uma diminuição nestas ocorrências. Os casos de agressão física contra os alunos por professores ou funcionários e entre professores e funcionários são baixos e apresentaram tendência de queda entre 2007 e 2011. Pelo registro dos professores nos questionários temos os números que seguem:

Quadro 4 – Respostas referentes a agressões físicas de professores e funcionários nas escolas da amostra

AGRESSORES/AGREDIDOS	**2007**	**2011**
Professores/Alunos	5 (0,8%)	1 (0,2%)
Funcionários/Alunos	8 (1,3%)	1 (0,2%)
Professores/Professores	21 (3,4%)	3 (0,7%)
Professores/ Funcionários	7(1,1%)	0 (0%)
Funcionários/Funcionários	9 (1,5%)	1 (0,2%)
Funcionários/Professores	8 (1,3%)	0(0%)

Fonte: MEC/INEP, 2015. Dados processados pelas autoras.

Os questionários, ainda, indagaram aos professores sobre fatos que ocorreram dentro das salas de aulas, enquanto ministravam suas aulas. Conforme descrição abaixo, temos as seguintes situações:

Quadro 5 – Respostas referentes a situações de conflito em sala de aula

SITUAÇÕES	**2007**	**2011**
ameaça por aluno	64 (10,5%)	36 (8,5%)
agressão verbal por aluno	195 (32%)	120 (28,4%)
agressãofísica por aluno	26 (4,3%)	6 (1,4%)
alunos frequentaram aulas sob efeito de bebida alcoólica	33 (5,4%)	18 (4,3%)
alunos frequentaram aulas sob efeito de drogas ilícitas	59 (9,7%)	54 (12,8%)
alunos frequentaram aulas portando arma branca	23(3,8%)	12 (2,8%)
alunos frequentaram aulas portando arma de fogo	6 (1%)	0 (0%)

Fonte: MEC/INEP, 2015. Dados processados pelas autoras.

Nestes registros chama a atenção o aumento de pouco mais de 3% de professores que afirmaram ter constatado a presença em sala de aula de alunos sob efeito de drogas. Em se tratando do grupo de alunos analisado, jovens com, em média 14 anos, que é o universo de estudantes do último ano do ensino fundamental, a situação merece investigações que possam apontar alternativas pedagógicas para os professores e a escola enfrentarem esta situação. Os professores, ainda, indicaram terem sido vítima de furto e roubo, principalmente, no

ano de 2007, respectivamente 38 (6,2%) e 10 (1,6%) dos docentes. Em 2011, 20 professores (4,7%) relataram terem sido vítimas de furto.

Considerações

Este trabalho teve como propósito identificar as recorrências e/ou mudanças significativas nas respostas dadas por professores no questionário contextual da Prova Brasil de 2007 e 2011 nas questões de indisciplina e violência. Os dados permitem verificar que as mudanças nas respostas em relação aos anos analisados são residuais e quase sempre com uma leve redução. Houve um pequeno aumento, de 2%, das ocorrências de problemas disciplinares causados pelos alunos, embora em 2011 a porcentagem de professores que disseram ter ocorrido estes problemas de forma grave tenha aumentado em 5%. Os registros de agressões verbais cometidas pelos alunos apresentaram arrefecimento quando observadas em relação aos funcionários e aos próprios alunos; o aumento verificado em relação aos professores foi de apenas 2,2% nas respostas dos professores. No entanto, chama a atenção a grande recorrência de casos de agressão verbal de alunos contra professores que, nas duas aferições, 2007 e 2011, apresentam-se superior a metade do total de professores respondentes. O mesmo pode ser dito em relação à agressão física cometidas por alunos ao mesmo tempo observa-se uma diminuição dos casos de 2007 para os de 2011 ainda, assim, o contingente de alunos e funcionários que sofrem agressão física por alunos é bastante alto.

Destaque-se ainda o aumento de pouco mais de 3% de professores que afirmaram ter constatado a presença em sala de aula de alunos sob efeito de drogas. Como ressaltado anteriormente, o fato de se tratar de jovens com, aproximadamente, 14 anos, merece atenção e estudos que possam subsidiar ações integradas visando diminuir estes índices. Ao que parece, enquanto os casos de indisciplina e violência, que comumente resultam em conflitos escolares, vêm diminuindo, *pari passu*, as ocorrências tornam-se mais violentas. Esse movimento pode indicar que há uma tendência de ampliação de níveis de intolerância

(recíproca?) entre professores, alunos, direção e funcionários. Como espaço institucional onde convivem diferentes atores com trajetórias de vida completamente diversas do ponto de vista econômico, cultural e social, as escolas são permeadas por situações de conflito e violência a serem examinadas com base em suas peculiaridades. Sendo ponto de encontro de crianças e de adolescentes, os espaços educativos retratam a realidade de uma sociedade atualmente marcada pela cultura da intolerância. Para superar esse fenômeno, seria desejável que os conflitos fossem "bem manejados" (Ceccon, 2009 *et alli.,* p. 19), e não vistos como positivos ou negativos, mas como possibilidade de criação de novas atitudes e de aprendizagem institucional. Acrescente-se que a literatura da área vem sublinhando que as tecnologias de informação – por meio das redes sociais - possibilitam ao aluno a divulgação de ofensas a colegas, professores e famílias. Essas atitudes poderiam ser trabalhadas nos currículos escolares a fim de orientar as crianças e os adolescentes para a prática de uma *internet* segura, baseada no respeito ao outro, e não apenas na implantação de bloqueadores de *sites*, medida que, isoladamente, não resolve o problema. O *bullying,* outra forma rotineira de violência no ambiente das unidades escolares, tem preocupado as equipes gestoras e os pais, pois práticas de *bullying* são constantemente divulgadas por meio de recursos virtuais ocasionando uma exposição da vítima, colocando-a em situação pública (OLIBONI, 2008).

Assim, pode-se perguntar até onde os pequenos atos de rebeldia, de resistência - de alunos que não "gostam" da aula de terminados professores e/ou de professores que não acatam as orientações das equipes de direção - acabam por configurar um caldo cultural que pode explodir em situações de violência física? Porém, essas questões exigem os aprofundamentos necessários com vistas a desvelar percepções dos atores escolares envolvidos nessas situações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Questionários contextuais.* Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais Acesso em 05.03.2015.

CECCON, Claudia *et alli*. *Conflitos na escola: modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

OLIBONI, Samara Pereira. *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores.* Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande: UFRG, 2008.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO

Bruna Mayrinck de Freitas[1]; Luiz Gustavo Veríssimo e Silva[2]; Antonio Fernandes Nascimento Junior[3]

1.1.1.1.1

1.1.1.1.2 RESUMO: A cultura afro-brasileira sempre foi muito desvalorizada no processo de formação do Brasil e do povo brasileiro. Foi nessa perspectiva que a disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia da Universidade Federal de lavras trouxe a proposta de se trabalhar os conteúdos de Ecologia em diálogo com a cultura afro-brasileira. Essa visava que os licenciandos conhecessem, reconhcessem e valorizassem essa cultura. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a inserção da cultura afro-brasileira na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Para essa análise foi utilizado o método qualitativo, e dentro deste a análise de conteúdo com a categorização. Com essa análise percebemos a importância dessa temática na formação de professores, para que esses possam levar para as salas de aula um ensino contextualizado e transversal, que reconheça a contribuição desse povo para essa sociedade plural brasileira.

1.1.1.1.3

1.1.1.1.4 PALAVRAS-CHAVE: Cultura Afro-brasileira; Formação inicial de professores; Ciências e Biologia

1.1.1.1.5

1.1.1.1.6 INTRODUÇÃO

1.1.1.1.7 A formação histórica e cultural do Brasil é muito marcada pelas culturas indígenas e africana, vivenciando processos de encontros e desencontros entre esses povos e os invasores portugueses (NASCIMENTO 2013; ROCHA, 2013). Mas, segundo Rocha (2013), as contribuições dessas culturas para a formação do povo brasileiro não tiveram notoriedade ao longo da história.

Com base na análise desse processo histórico, a escravização negra se refletiu em um estereótipo socialmente formado sobre o negro como escravo, que de acordo com Castro *et. al* (2009) parece sedimentar as desigualdades racial e social

no Brasil. Desta forma, a Lei Áurea não assegurou direitos à população libertada e a seus descendentes. Segundo Jaroskevicz (2008), os negros continuaram na marginalidade, sem direito a saúde, trabalho digno, educação, moradia, constituindo até hoje a parcela mais pobre da população brasileira. Isto pode ser especificado pelo fato de que a luta pela igualdade dos direitos dos afro-brasileiros não termina, mas sim começa com a abolição da escravatura, que distante de significar uma liberdade de fato, reduziu ainda mais as relações que os faziam permanecer aprisionados a uma sociedade de elite branca e preconceituosa (FREITAS, 2010).

Foi nessa perspectiva que a partir da constituição de 1988, começaram a se efetivar a luta dos negros pela mudança dessa realidade, com ações que visavam rever as mentalidades e visões históricas impostas sobre eles (OLIVEIRA et. al, 2008; ROCHA, 2013). No âmbito da educação, a Lei 9.394 de 1996 que instituiu as diretrizes e bases da educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), foi uma das conquistas, e trouxe uma visão plural da sociedade brasileira, valorizando as diversas culturas presentes na formação do país. Além da LDB, as Leis 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e a Lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), são reflexos desse processo histórico de lutas dos movimentos sociais. Essas instituiram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino do país, nas disciplinas de artes, literatura e história.

Ainda nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), foram construídos, já em 1997, com o intuito de inserir as questões socias nos conteúdos ensinados nas escolas, de forma a contextualiza-los. Esse propõe a inserção transversal do tema pluralidade cultural nas diferentes disciplinas do currículo escolar, visando o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferentes etnias que compõem o país.

Assim, se a escola pretende fazer um diálogo entre os conteúdos e a cultura afro-brasileira, é necessário que os professores conheçam a cultura e a história desse povo. Foi nessa perspectiva que a Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), trouxe a urgência de se inserir nos cursos de licenciatura e programas de formação de professores, a história e a cultura africana e afro-brasileira. Para isso, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superiror, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), trazem que os conteúdos dos cursos de licenciatura devem ir além daquilo que os professores vão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, e devem estar presentes na sua formação questões sociais e culturais.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a presença da cultura afro-brasileira na formação de Professores de Ciências e Biologia. Para isso será usada a disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia da Universidade Federal de Lavras, que propôs no primeiro semestre de 2015, um diálogo entre a cultura afro-brasileira e os conteúdos de Ecologia.

METODOLOGIA

A disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia é obrigatória e ofertada no oitavo módulo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. Esta tem o objetivo desenvolver metodologias e recursos didáticos para o ensino de ecologia no ensino médio e fundamental e no primeiro semestre de 2015 trouxe a proposta de dialogar os conteúdos de Ciências e Biologia com a cultura afro-brasileira.

Inicialmente na disciplina o professor discutiu com os licenciandos sobre a história dos negros no Brasil e sobre a presença da sua cultura na formação do povo brasileiro, além do respeito e valorização da mesma. Após essa discussão inicial, uma das discentes da disciplina, que é de uma religião de matriz africana, ministrou uma aula sobre religiões dessa matriz, trazendo essas ao conhecimento dos alunos e também trabalhando o respeito a diversidade religiosa . Depois os alunos assistiram filmes sobre a história e cultura afro-brasileira para que conhecessem melhor essa cultura. Após essa contextualização inicial, os alunos construíram um plano de aula com o conceito de Ecologia que cada um escolheu em diálogo com a cultura afro-brasileira. A proposta feita pelos alunos foi apresentado inicialmente aos bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA)

no IV Simpósio de Prática de Ensino de Ciências e Biologia. Os bolsistas avaliaram a prática proposta, contribuindo para a sua construção. As aulas foram apresentadas para os próprios alunos da disciplina juntamente com o docente responsável. Após cada uma das apresentações, os participantes as avaliaram de forma escrita, colocando os pontos positivos e os pontos a serem melhorados de cada uma, e esses serão analisados no presente trabalho.

Para essa análise utilizou-se o método de pesquisa qualitativa. Essa metodologia é utilizada quando o estudo possui um caráter descritivo e tem por objetivo compreender a totalidade e a complexidade do fenômeno. Dentro da perspectiva qualitativa, aplicou-se a análise de conteúdo (MINAYO, 2000) para analisar os elementos encontrados nas avaliações das aulas (MAGACHO, 2014). Foram analisadas todas as avaliações transcritas dos participantes da atividade, com o intuito de identificar e discutir categorias encontradas nelas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas desenvolvidas pelos alunos na disciplina estão descritas no quadro abaixo (Quadro A). Nele está o conceito de Biologia escolhido pelo aluno, a estratégia pedagógica utlizada para construção do conceito e o elemento cultural que fez a contextualização e o diálogo com a cultura afro-brasileira.

Quadro A: Aulas produzidas pelos licenciandos.

Tema	**Estratégia pedagógica**	**Elemento cultural**
Impactos Ambientais	Teatro	Religião
Biomas	Imagens	Culinária
Conceito de comunidades	Música	Ritmo musical
Teoria de forrageamento ótimo	Dinâmica	Religião

Interações ecológicas	Conto e jogo	Conto Popular
Conceito de ecossistemas	Vídeo	História do quilombo
Populações	Fotografia	Quilombo

A partir da análise das falas dos participantes, foram identificadas cinco categorias: estratégias pedagógicas, cultura afro-brasileira, contextualização, o professor mediador e diálogo entre Biologia e cultura afro-brasileira. Estas categorias estão dispostas e descritas no quadro B. Além disso, estão dispostas as frequências de cada uma dessas categorias, definidas da contabilização de cada uma delas.

Quadro B: Categorias produzidas a partir da análise de conteúdos das avaliações.

1.1.1.2 Categorias	***1.1.1.3 Descrição das categorias***	**Frequência**
Estratégias pedagógicas	Nesta categoria se encaixam expressões que manifestações culturais podem ser trabalhadas como estratégias para o ensino.	9
Cultura Afro-brasileira	Aqui é abordada a importância da valorização da cultura afro-brasileira e da sua presença nos estabelecimentos de ensino.	12
Contextualização	Nesta categoria encaixam-se as ideias que expressam a relação entre cultura e ensino por meio da contextualização dos conteúdos.	4
Mediação do professor	Esta categoria traz elementos valorizando o papel do professor	

	enquanto mediador do conhecimento.	6
Diálogo entre Biologia e cultura afro-brasileira	Esta categoria traz a relação do conceito Biológico com os elementos da cultura afro-brasileira.	10

Após a categorização das avaliações e da identificação das frequências, serão discutidas cada uma das categorias com base no referêncial teórico adotado. Na primeira categoria “Estratégias pedagógicas”, estão agrupadas as falas relacionadas à importância do uso de recursos pedagógicos não expositivos. Nas grande maioria das escolas brasileiras ainda se faz presente o método tradicional de ensino, que conta com a exposição simplista dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990). Assim, os professores se deparam-se com frágeis instrumentos de trabalho o que pode gerar dependência ao uso do livro didático, limitando o seu trabalho. Nesse sentido, o professor deve buscar recursos pedagógicas que auxíliem na construção do conhecimento dos alunos sem a utilização do método expositivo. Levando em conta assim, o contexto histórico e social do aluno, contribuindo na formação de um sujeito crítico e autônomo (RICARDO, 2013).

A segunda categoria “Cultura afro-brasileira” mostra a relevância de se valorizar esta cultura nas salas de aula. Segundo Arantes e Silva (2009), os professores apontam como dificuldade para o ensino dessa temática na escola, a não abordagem desse tema na sua formação inicial. Nesse sentido, é necessário que essa temática se faça presente na formação incial de professores, que eles conheçam essa cultura e ampliem seus saberes culturais. Assim, eles podem ampliar a visão dos alunos sobre a história e a cultura desse povo, resgatando suas origens e contemplando a diversidade da sociesdade brasileira, fundamentais para o respeito e valorização dessa diversidade que construiu a esse povo-nação (ROSOLEM E GUERRA, 2013; GOMES, 2013).

Já na terceira categoria “Contextualização”, encontram-se os transcritos que

trazem a importância de se contextualizar os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. O ensino de Ciências e Biologia muitas vezes é dado de forma descontextualizada, isto é, não tendo significado para o aluno, tornando mais complicado o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os professores precisam relacionar os temas que fazem parte do dia a dia dos alunos com os conceitos (DEMO, 2004), fazendo com que os conteúdos seja retirado de situações do seu cotidiano, fazendo com que ele se aproxime da realidade social que o pertence (LIBÂNEO, 1990).

Na penúltima categoria ”Mediação do professor”, traz elementos valorizando o papel do professor enquanto mediador do conhecimento. A escola segunda Maders (2012) é um espaço onde devem ser debatidas de maneira mediada pelos professores as diferentes etnias e culturas brasileiras com o objetivo de quebrar preconceitos. Logo a escola deve ser um espaço que promova a reflexão sobre a diversidade cultural e social brasileira visando reconhece-las e valoriza-las através de suas práticas pedagógicas.

Na última categoria apresentada “Diálogo entre Biologia e cultura afro-brasileira” evidencia uma discussão sobre os conceitos biológicos e elementos culturais afro-brasileiros presentes no ensino. Para Koeppe et. al (2014), inserir a temáticas culturais no currículo de ciências, corrobora para a importância do processo educacional no desenvolvimento de novos conceitos éticos, e comportamentais em relação a esses grupos, promovendo então a problematização das representações escolares equivocadas consolidadas ao longo dos anos.

1.1.2 CONCLUSÕES

Diante da análise dos trabalhos dos discentes da Disciplina Metodologia do Ensino em Ecologia, concluímos que essa juntamente com o tema transversal multiculturalismo proporciona aos participantes um maior conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Além disso, leva ao desenvolvimento de metodologias que utilizam recursos pedagógicos não convencionais, sendo essa de grande importância na construção do conhecimento por parte do aluno. É também de

grande importância para que se desenvolva a criticidade dos professores ainda no processo de formação, para que estes superem as dificuldades postas na escola, com temas cruciais vividos pelos alunos como discriminação racial, sexual, religiosa entre outras.

2 REFERÊNCIAS

ARANTES, Adlene Silva ; SILVA, F. C. . História e Cultura Africana e Afro-brasileira: repercussão da Lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina-PE. In: AGUIAR, Márcia ângela da Silva; SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda; AZEVEDO, Janete Maria; ALVARENGA, Marcia Soares; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e OLIVEIRA; Raquel. (Org.). Educação e Diversidade: estudos e pesquisas. 1ed.Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009, v. 1, p. 09-38.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 15 de Setembro de 2015.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 15 de Setembro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 3 de Setembro de 2015.

BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de**

graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 31.

CASTRO, C.G.C.S; ARAUJO, D.C.; CEBULSKI, M.C.; MARÇAL, M.A. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente**. 2009.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2004.

FREITAS, S.R. **Formação continuada de professores da rede Estadual do Paraná para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Dissertação (Mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMES, N.L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23. 2003.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

JAROSKEVICZ, E.M.I. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade.** Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf> Acessado em: 20 jul. 2015.

KOEPPE, C. H. B.; BORGES, R. M. R LAHM, R. A. O Ensino de Ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas. Em: **Revista Ensaio**, v.16, n. 01, p. 115-130; Belo Horizonte-MG, janeiro-abril/2014.

LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

MADERS, S; BARCELOS V. Educação Escolar Indígena e Inclusão - por uma pedagogia do cuidado e da escuta. Em: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012.

MAGACHO, L. N. **Formação inicial de professores na universidade federal de lavras - mg:** o diálogo entre o pibid e as disciplinas de metodologia do ensino de ciências e biologia, 2014. Monografia de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Lavras, Lavras.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

NASCIMENTO, J. A. M. História e cultura indígena na sala de aula. Em: **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº. 6, p.150, 2013.

OLIVEIRA L. B., OLIVEIRA T. B., ARAGÃO P. C. A.; **Transversalidade cultural: notas sobre a prática de ensino e a temática afro-brasileira e indígena nas salas de aula.** UEPB. 2008.

RICARDO, E. C.. A Problematização e a Contextualização no Ensino das Ciências: acerca das idéias de Paulo Freire e Gérard Fourez. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. IV ENPEC, 2003.

ROCHA, A. C. História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente. Em: **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº. 6, p.171, 2013.

ROSOLEM, L. F. S.; GUERRA, N. J. Ensino de história e cultura afro-brasileira paraa formação da identidade na educação infantil. Em: **Revista Interação**. 12.ed., ano VII, v.1, n. 2, 2013.

EU ME FORMEI PARA QUÊ?

DESRESPEITO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Bruna Simões de Albuquerque[170] Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse), Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais; bruquerque@gmail.com; **Ana Lydia Bezerra Santiago**[171] analydia.ebp@gmail.com

RESUMO

No campo da educação, fazer função de adulto tem se apresentado como desafio. Em *Conversações* realizadas pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse) nas escolas, professores declaram-se frequentemente frustrados frente à tarefa de educar. O encontro com professores da rede pública por meio da pesquisa-intervenção visa ampliar a compreensão acerca dos aspectos que estão em jogo na relação professor-aluno a partir do mal-estar presente na instituição. A *Conversação* objetiva que os participantes possam se responsabilizar de modo singular pelos processos em curso na escola, avançando para além das queixas iniciais que paralizam os sujeitos no mal-estar. Observamos que a oposição entre as gerações que se dá de modo privilegiado nos espaços escolares pode aparecer sob diversas formas, sendo que algumas delas são devastadoras para a transmissão. Analisamos como a oposição entre as gerações aparece sob a forma da falta de respeito entre aluno e professor no contexto escolar. Para tanto, apresentamos a pesquisa-intervenção realizada com professores de escola pública por meio da metodologia da *Conversação*. Como efeito da intervenção constatamos como o desrespeito dos adultos, entre eles e em relação à regra, se transmite aos alunos. A análise dos encontros permitiu desvendar o que

[170] Mestre em Psicopatologia e Estudos Psicanalíticos pela Université de Strasbourg, Doutoranda em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (UFMG), pesquisadora do Nipse (Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação) da Faculdade de Educação (UFMG) e do grupo de pesquisa Subjetividade e Cultura da Faculdade de Medicina (UFMG).

[171] Doutora em Psicologia Clínica pela USP, Professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Psicanalista membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise, Coordenadora do Nipse.

estava por trás daquilo que foi nomeado a princípio de desrespeito, além de contribuir com elementos para o enfrentamento dos novos desafios educacionais. A pesquisa-intervenção visa ainda desfazer processos segregativos produtores de exclusão no seio da escola e contribuir para o reconhecimento sobre a posição de cada um no processo de ensinar.

Palavras chave: oposição entre as gerações; desrespeito; psicanálise; educação; conversação.

Introdução

No mundo contemporâneo de modo geral e, sobretudo, no campo da educação, fazer função de adulto tem se apresentado como desafio. Em *Conversações* realizadas pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação[172] (Nipse) nas escolas, professores declaram-se frequentemente impotentes ou frustrados frente à tarefa de educar, alguns dizem: “estamos anulados”. Atualmente, nos deparamos com o desencanto e a impotência diante das falhas e frustrações na transmissão. Os adultos parecem não compreender a lógica dos adolescentes hoje e se colocam muitas vezes como descartáveis na relação educativa, pois não veem efeitos de seu trabalho.

A pesquisa-intervenção realizada por meio do dispositivo das *Conversações*[173] de Orientação Psicanalítica nos levou, nos últimos meses, ao encontro de grupos de

[172] O Nipse é um núcleo de pesquisa coordenado por Ana Lydia Santiago, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vinculado à linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação”.

[173] As Conversações realizadas com alunos e professores citadas nesse texto foram realizadas por Bruna Simões de Albuquerque e Lisley Braun Toniolo, sob supervisão de Ana Lydia Bezerra Santiago.

alunos e de professores em diferentes escolas. Nessas instituições há inúmeros impasses que advém da relação professor-aluno. Um dos principais aspectos trazidos pelos participantes e que tem aparecido com frequência é a falta de respeito entre alunos e professores. Há uma demanda de respeito de ambos os lados ao mesmo tempo em que há também uma prática mútua de desrespeito. Verificamos certa demanda vazia da parte dos alunos, tal como descrita por Lacadée (2010): sermos respeitados por alguém que respeitássemos. Os alunos se dizem desrespeitados e não escutados, mas, ao final, reconhecem também não respeitar os professores e tampouco os colegas. Ao "vocês são um bando de animal" dos professores (frase ouvida pelos alunos em uma das escolas), os alunos respondem atuando de fato como animais. Destacamos então a dimensão da falta de respeito como uma das facetas que pode tomar a questão da oposição entre as gerações e que será analisada a partir da experiência das *Conversações* com professores.

A pesquisa bibliográfica realizada a respeito da diferença entre as gerações esclarece que é preciso tomar a oposição geracional e os conflitos produzidos por ela como inerentes ao processo mesmo de avanço da cultura (Freud, 1996a; 1996b; 1996c; Arendt, 2005). Ou seja, não se deve trabalhar para eliminar ou apaziguar completamente essa oposição, pois há um conflito inerente e precioso no encontro entre a nova e a velha geração que é aquele que introduz o novo na sociedade. Além disso, também é preciso considerar os contornos contemporâneos desse encontro entre as gerações. Se, por um lado, o jovem está incumbido de portar o novo, por outro, é ele quem radicaliza o que está em jogo no contemporâneo. Os adolescentes são aqueles que sentem de modo mais intenso as mutações da ordem simbólica, entre elas, o desmoronamento das ideologias, das grandes narrativas e, sobretudo, o declínio do patriarcado (Miller, 2015). Podemos dizer que os discursos que organizavam a diferença entre os sexos e entre as gerações tem se desgastado. Assim, ainda que com embaraços diante da impossível tarefa de ensinar, os professores tem a importante função de apresentar o mundo estabelecido aos mais novos. O ato de ensinar abre o caminho para o mundo da cultura e fornece a base para que a geração seguinte possa assentar suas novidades.

Entretanto, tem sido possível observar que essa oposição entre as gerações que se dá de modo privilegiado nos espaços escolares pode aparecer sob diversas formas, sendo que algumas delas são devastadoras para transmissão e podem minar tanto o desejo de ensinar quanto o desejo de aprender. Uma das formas identificadas sob a qual aparece a oposição entre as gerações foi nomeada pelos próprios alunos e professores com os quais temos trabalhado exatamente como desrespeito.

Colocaremos em destaque nesse texto um grupo de pesquisa-intervenção, composto por professores de escola pública que lecionam para o ensino fundamental e médio. Realizamos a *Conversação* com professores que se apresentavam como desmotivados e que demonstravam vontade de ensinar apenas para os bons alunos. Tais professores nomeavam parte de seus alunos de "os piores" e os consideravam desrespeitosos. Realizamos a pesquisa-intervenção também com os ditos piores alunos, embora escape ao objetivo do presente texto desenvolvê-la em detalhe, importa destacar que esses alunos estavam saturados por uma expectativa que os direcionava ao pior, não podiam ser nada além de indisciplinados. Desbastada a identificação "pior" outros pontos puderam aparecer: o impasse com a sexualidade, o desrespeito e a violência na vida e na escola, o embaraço diante do não saber. Em outra escola, realizamos encontros com adolescentes nomeados pela própria escola de "os melhores". Em tese, esses seriam os alunos almejados pelo grupo de professores aqui em questão. Entretanto, o impasse permanecia diante da identificação. Tais alunos deviam atender a uma expectativa inatingível da parte dos adultos, mas também de si mesmos. Na *Conversação,* esses alunos puderam encontrar sua marca pessoal para além daquilo que os identificava na escola, ou seja, para além da nomeação "os melhores" que produzia efeitos de exclusão. A *Conversação* permitiu, nesse grupo, que cada um pudesse se situar enquanto único e que fosse destacada a marca pessoal que estava apagada sob o imperativo de se tornar apenas mais um entre os melhores. Vemos que tanto "o melhor" quanto "o pior" aprisiona o sujeito na expectativa do outro. Em ambos os casos, os adolescentes se dizem não escutados e não respeitados pelos adultos. Os impasses descritos pelos alunos permitiram a

formulação de uma questão importante direcionada aos professores: como está sua conexão com o desejo de ensinar?

No caso dos professores, é como se o interesse tivesse de vir apenas da parte dos alunos, não entrando em jogo o desejo do próprio professor em ensinar e os efeitos disso na prática educativa. Diante disso, convidamos os professores a pensar sobre o que pode produzir respeito. Os participantes começaram a se dar conta de que na referida escola, o desrespeito também figurava entre adultos e não apenas como algo que partia dos alunos em direção aos professores. Os alunos se deparavam com a falta de respeito entre adultos (direção e professores) e seu desrespeito em relação às regras e acabavam por reproduzi-lo entre eles mesmos e para com os adultos.

A relação professor-aluno ocupa lugar central para a compreensão das transformações pelas quais vem passando a sociedade. A análise das *Conversações* permitiu desvendar o que estava por trás daquilo que foi nomeado a princípio de desrespeito, além de contribuir com elementos inovadores para o enfrentamento dos novos desafios do contexto educativo.

O encontro com professores da rede pública por meio da pesquisa-intervenção visa ampliar a compreensão acerca dos aspectos que estão em jogo na relação professor-aluno a partir do mal-estar presente na instituição. A *Conversação* objetiva que os participantes possam se responsabilizar de modo singular pelos processos em curso na escola, avançando para além das queixas iniciais que paralizam os sujeitos no mal-estar. A pesquisa-intervenção visa ainda evitar processos segregativos produtores de exclusão no seio da escola. Ao ampliar o campo de entendimento sobre a dimensão do desrespeito entre alunos e professores objetiva-se contribuir para a construção de propostas educativas mais efetivas na transmissão do conhecimento pelos adultos e para o reconhecimento de sua própria posição no processo de ensinar.

Metodologia

A proposta do Nipse e, consequentemente, da *Conversação* é sempre colocar o psicanalista em conexão direta com o social. A pesquisa-intervenção visa intervir na realidade e trazer uma modificação para os sujeitos envolvidos no processo. No campo da interface entre a Psicanálise e a educação, tomamos a escola como um sujeito. Como todo sujeito, a instituição escolar tem seus problemas: alunos que tem escolaridade, mas que não aprendem; problemas nas relações interpessoais entre docentes; turmas inteiras com dificuldades e, claro, a relação entre o professor e o aluno. A proposta da *Conversação* é antes de tudo que a psicanálise possa fazer contribuições ao campo da educação e não apenas diagnosticar ou analisar os problemas encontrados (Santiago, 2008). Assim, na interface entre psicanálise e educação, tomamos como orientação fundamental a aplicação da psicanálise, ou seja, ir além da mera constatação do problema para trazer contribuições aos impasses nas práticas educativas.

A *Conversação* é uma metodologia proposta por Santiago (2008) para a pesquisa em psicanálise no campo da educação que parte da palavra dos próprios sujeitos participantes, ou seja, daquilo que eles têm a dizer sobre seus problemas. Tal proposta foi construída tomando como ponto de partida a experiência do dispositivo da *Conversação* sugerido por Miller (2003) para os encontros clínicos do Campo Freudiano.

Desse modo, a *Conversação* é uma metodologia de base psicanalítica, um dispositivo simples e exigente, que confronta os participantes com as consequências de sua fala. Se aposta na constituição de um espaço coletivo para que a palavra possa circular livremente, possibilitando uma produção, um efeito de saber. A *Conversação* institui um espaço de troca e conversa entre o grupo, que ultrapassa uma escuta passiva e que se inicia a partir de uma demanda ou de algum ponto de mal-estar. Trata-se de uma proposta psicanalítica que articula investigação com aprendizagem por meio da palavra. Por meio de uma associação livre coletivizada, trabalha-se a partir da proliferação dos significantes no grupo e opera-se a partir dos mal-entendidos da linguagem (MIRANDA et al, 2006).

Entendemos que as *Conversações* permitem uma aproximação do sintoma da escola e uma aproximação das questões e dos mal-estares que tem atravessado professores e alunos, objetivando sempre uma conclusão, uma produção do grupo que tenha um efeito de surpresa e de virada em relação à demanda inicial. Com cada grupo são realizados 5 (cinco) encontros de *Conversação,* sendo que a participação é sempre voluntária. No início do processo é sempre realizada uma *Conversação* diagnóstica e ao final uma *Conversação* devolutiva que transmite os pontos conclusivos e de virada do trabalho e constrói com os sujeitos envolvidos encaminhamentos para a instituição fundamentados naquilo que o processo apontou.

Resultados e Discussão

Realizamos a *Conversação* com professores que se apresentavam como desmotivados e que, diante de tantos impasses, demonstravam querer ensinar apenas para os alunos exemplares, pois nomeavam seus alunos como os piores e os consideravam desrespeitosos. Na *Conversação* com os professores três pontos se destacaram ao longo do percurso: a sexualidade, a segregação e o desrespeito. Para o presente texto elegemos destacar o ponto do desrespeito. O desrespeito que, a partir dos encontros, pôde deixar de estar localizado apenas nos alunos e passou a ser visto pelo grupo como uma dimensão que figurava antes de qualquer coisa entre os próprios adultos da instituição.

A *Conversação* diagnóstica apontou que os professores estavam sem esperança com relação a seu trabalho e que precisavam refletir mais sobre sua prática. Na visão da direção, os professores parecem não saber lidar com os alunos e, em casos de indisciplina, apenas enviavam-nos para a sala da direção, delegando aos diretores a tarefa de impor a disciplina. Importa dizer que a maior parte dos professores com os quais conversamos mostravam-se frustrados diante da impossibilidade de darem suas aulas, ou seja, conseguimos localizar algo de seu

desejo de ensinar que parecia obturado pelas dificuldades, mas com possibilidade de reaparecer.

No primeiro encontro, os professores se mostram de fato desmotivados e com dificuldade com relação à transmissão, afirmam que não tem conseguido lecionar. Apontam de maneira incisiva o desrespeito do lado dos alunos: “eu não formei para isso”. A desmotivação é associada ao desrespeito e à ausência daquilo que eles chamam de “suporte”: ausência de dinheiro, ausência de vontade de estudar da parte do aluno, família desestruturada. Vemos que dentro dessa categoria dita suporte o ponto do professor não está colocado, não há nada que diga respeito ao professor ou que seja de sua responsabilidade. Para os professores, a escola mudou muito, foi “do céu ao inferno”, afirmam.

Num segundo momento, propusemos realizar com os professores uma linha do tempo, contendo o antes e o depois, para refletir a respeito dessa suposta mudança da escola. A partir dessa atividade, aparece uma idealização do passado: é como se antes as crianças fossem maravilhosas e a escola considerada a melhor. Na visão dos adultos, a questão atualmente é que as crianças estão desinteressadas, são violentas e doidas. Além disso, destacaram um contexto de disputa em relação à equipe diretiva. Aos poucos vamos tentando implicá-los nos aspectos citados que dizem respeito diretamente a eles, diferenciando-os das condições gerais que estão postas para todos na contemporaneidade. Afinal, há sim uma crise de autoridade em todas as escolas, mas há sempre pontos específicos que dizem respeito a cada escola e a cada sujeito.

Percebemos que a escola está em guerra, há uma grande disputa entre professores e direção, ao mesmo tempo em que as crianças são consideradas violentas e as famílias tidas como omissas. O professor diante desse contexto se coloca como “um nada”, um “anulado” nas palavras deles, ou seja, um impotente na relação com o aluno.

Aos poucos, à medida que os encontros avançam, os professores começam a falar de si mesmos e o caminho para uma implicação vai começando a ser aberto. Notamos que há um ideal de aluno em jogo, um dos professores afirma “porque eu

queria que os meus 40 alunos aprendessem por igual". Os professores querem ensinar apenas para os bons alunos, aqueles que ele chamam de "uns gatos pingados", o que produz certo efeito segregativo. Qual a dificuldade em dar aula para todos os alunos? Acuados, os professores dizem ter vontade de "sair fora", partir em retirada da escola. A partir disso, a pergunta que se instala é: como transmitir um querer ao aluno, quando o que está colocado é que há professores com um querer que parece vacilar e alunos que não cessam de desrespeitá-los?

Os professores admitem que às vezes se igualam e perdem a postura diante dos alunos, ou seja, que, diante de um insulto, "rebatem". Um dos participantes afirma "Se eu não respeito meu aluno, ele não vai me respeitar nunca". Essa sentença condensa como veremos o sintoma da própria escola, o desrespeito da parte dos alunos reflete a dinâmica em jogo entre os adultos na instituição. Os alunos fazem a leitura de uma falta de respeito entre professores e direção e de seu desrespeito em relação às regras e acabam por reproduzir o desrespeito entre eles e para com os adultos. "Não é que queremos que volte o autoritarismo. Não queremos meninos cordeirinhos, a gente quer ser respeitado, a gente quer respeitar, e ter uma convivência, onde seja possível ministrar, dar aula, motivar, resgatar.", afirma um professor participante da *Conversação*. Indicamos que essa mudança não pode se dar pelo suposto resgate de um passado idealizado. Convidamos assim os professores que se queixavam do desrespeito a pensar o que pode produzir respeito.

No encontro seguinte apareceu com mais clareza certo espelhamento entre professores e alunos. Os professores queixam-se de que o aluno tem voz mais ativa na escola do que eles. A partir daí, a frustração dos professores volta-se contra a direção, afirmam: "o professor não pode nada"; "falta regra pro aluno, professor tem regra demais". Nesse momento intervimos, pontuando "Mas, quem deve colocar a regra para o aluno?" Os participantes vão se dando conta da importância de transmitir a regra para o aluno, um deles diz "Aqui, nem a autoridade está sendo exercida. Então eu tenho que fazer jus desse cargo que eu ocupo". Em alguns momentos dos encontros, os adultos apresentam uma postura que pode ser considerada infantil com relação à regra, ou seja, apenas respeitam as regras com

as quais concordam fato que gera nos alunos um desbussolamento em relação ao que pode e ao que não pode na escola.

No encontro seguinte dividimos os professores em grupos. Os grupos tinham como tarefa pensar um caso de desrespeito ocorrido na escola, para depois apresentá-lo no coletivo. Este foi um dos grandes momentos de virada dessa *Conversação*. Ao apresentarem os casos, pudemos apontar que, de modo inesperado, nenhum deles se referia a situações de falta de respeito entre professores e alunos, mas, pelo contrário, todos se referiam a casos de desrespeito entre adultos ou em relação as regras da escola. Os participantes começam a se dar conta de que nessa escola, o desrespeito figura entre adultos e não apenas como algo dos alunos em direção aos professores.

Assim, no último encontro da *Conversação* abordarmos com os participantes os pontos conclusivos do processo. Apontamos que há uma crise de autoridade na escola e que no mundo inteiro atualmente há a mesma crise. Na escola há o desrespeito entre adultos (professores e diretores), além do desrespeito entre alunos e professores. Entretanto, indicamos a necessidade de atentar para a forma de falta de desrespeito entre corpo docente e corpo diretivo, uma vez que esta parece estar no cerne do sintoma da escola. Pontuamos para os professores que eles delegam para o outro (no caso a direção) o problema de disciplina a fim de que ele resolva, mas não reconhecem a solução que foi dada à questão, ou seja, não acatam as soluções encontradas pela direção. Em outros momentos a direção também se equivoca, chamando, por exemplo, a atenção dos professores na frente dos alunos. Desse modo, retiramos o foco dos alunos e mostramos que a dificuldade está também entre os adultos. Indicamos que há uma transmissão do desrespeito dos adultos em direção aos alunos, ou seja, os alunos acabam por reproduzir aquilo que está em jogo entre professores e diretores. Obviamente que o desrespeito que os alunos praticam é da responsabilidade deles mesmos e foi ponto de trabalho em *Conversação* realizada com os alunos desta escola.

Os professores parecem respeitar apenas as regras com as quais concordam, assumindo uma posição infantil diante delas. Assim, configura-se um quadro de

confusão e desorientação em relação às regras da escola: uns professores permitem e outros não o uso do celular, o uso do boné, comer em sala de aula.

A partir desse momento, verificamos pontos importantes de virada e de reposicionamento da parte dos professores. Um professor afirma: “E como os meninos vão ter credibilidade na gente, se eles veem cada professor com uma atitude, um comportamento diferente”. Outro professor complementa: “Se o diretor colocou aquela regra, que não é para o aluno sair da sala, tenta segurar o aluno o máximo que vocês puderem na troca, se eu não respeitei aquilo..... o que o aluno faz? O outro saiu, também vou sair”, indicando que os adultos precisam sustentar eles mesmos o cumprimento das regras. “Se o professor não respeitar a regra, o aluno também não vai.”, afirma um terceiro professor. Outro participante relata ainda a experiência de uma reunião entre os professores de outra escola, na qual os adultos não calam a boca, não largam o celular, ou seja, se comportam como os alunos desrespeitosos e diz “como uma pessoa dessa vai pedir respeito ao aluno?”. Concluem que se, muitas vezes os alunos podem ser mesmo bastante desrespeitosos, “há falhas entre nós (professores) e grandes também”. Nesse ponto, consideramos um momento de virada na *Conversação*, em que os sujeitos, nesse caso os professores, se dão conta de sua quota de responsabilidade nos problemas da escola e da nova possibilidade que se abre a partir então. Abertura para o novo. Surgem então propostas de um projeto para trabalhar as novas mídias, um professor diz “somos analógicos” e conclui que seria preciso pensar novas formas de se trabalhar a partir do digital com os alunos, ou seja, de utilizar a experiência da conexão permanente a favor da relação com o saber dentro da escola. Além disso, aparece também a demanda de poder trabalhar individualmente os casos de alunos mais difíceis, aqueles que fazem enigma para o professor. Manter o amor pelo o que faz enigma reconecta cada sujeito com seu próprio desejo e favorece o aparecimento da novidade no encontro entre as gerações. O desejo de ensinar e de aprender está relançado!

Conclusão

A análise das *Conversações* permite desvendar o que está por trás daquilo que foi nomeado a princípio de desrespeito praticado pelos alunos e contribui com elementos inovadores para o enfrentamento dos novos desafios do contexto educativo. O encontro com professores da rede pública por meio da pesquisa-intervenção amplia a compreensão acerca dos aspectos que estão em jogo na relação professor-aluno a partir do mal-estar presente na instituição. A intervenção permite um deslocamento da queixa calcada inicialmente no aluno desrespeitoso e incide sobre o sintoma da própria escola. Ou seja, relança o desejo de ensinar, pois abre perspectivas para novos projetos. Assim, a *Conversação* permite a responsabilização de cada participante de modo singular pelos processos em curso na escola, ou seja, avança para além das queixas iniciais que paralizam os sujeitos no mal-estar. A pesquisa-intervenção enfrenta ainda processos segregativos produtores de exclusão no seio da escola. Ao ampliar o campo de entendimento sobre a dimensão do desrespeito entre alunos e professores contribui-se para a construção de propostas educativas mais efetivas na transmissão do conhecimento pelos adultos e para o reconhecimento de sua própria posição no processo de ensinar.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREUD, Sigmund. As transformações da puberdade. In : **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Volume VII. Rio de Janeiro : Imago, 1996a, p.196-217.

FREUD, Sigmund. Romances familiares. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Volume IX. Rio de Janeiro : Imago, 1996b, p.216-222.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In : **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Volume XIII Rio de Janeiro : Imago, 1996c, p.243-250.

LACADÉE, Philippe. **Le malentendu de l'enfant : Que nous disent les enfants et les adolescents d'aujourd'hui ?** Paris : Éditions Michèle, 2010.

MILLER, Jacques-Alain. **En direction de l'adolescence**. Disponível em: http://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2015/04/en_direction_de_ladolescence-J_A-Miller-ie.pdf Acesso em 29/08/15.

MIRANDA, Margarete Parreira., VASCONCELOS, Renata Nunes.; SANTIAGO, Ana. Lydia Bezerra. **Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa**. In: Psicanálise, Educação e Transmissão, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: :http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext Acesso em: 29/08/2015.

SANTIAGO, Ana Lydia. Conversação de orientação psicanalítica metodologia de pesquisa-intervenção sobre os impasses na educação. In: Rabello de Castro, Lúcia & Besset, Vera (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trapera/FAPERJ, 2008. p. 113-131.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: MERCADO DE TRABALHO OU PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO DO SUJEITO/SOCIEDADE

Cantarelli, Juliana M.; Wegner, Vêronica[174]

Resumo:

A educação é uma prática humana que serve tanto para (re)produção de discriminações como para emancipação do sujeito. Visando a formação de cidadãos no sentido amplo da palavra é que no dia 29 de dezembro de 2008 foi criado o Instituto Federal Farroupilha, através da lei nº 11.892. Uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. A educação profissional tem o trabalho como princípio educativo, e, para tal, a intervenção social deve ser percebida como prática pedagógica, entrelaçando homem – cultura – tecnologia. Com isso, proporcionar-se-á condições para a construção de cidadãos histórico – críticos que percebam o ser humano como motivo primeiro e principal de suas ações. Logo, percebe-se que o professor é fundamental, pois é ele quem vai nortear o trabalho em sala de aula. Porém, o discurso conservador e neoliberal faz com que os professores, muitas vezes, direcionem as práticas pedagógicas exclusivamente para o mercado de trabalho, esquecendo a importância de proporcionar condições para a construção do ser humano crítico, autônomo e participativo.

[174] Docente de sociologia; docente de língua portuguesa do Instituto Federal Farroupilha - Câmpus Santo Augusto, RS. juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br; veronica.wgner@iffarroupilha.edu.br

Palavras-chave: Educação profissional, meritocracia, sala de aula, docência, transformação social.

Introdução:

A educação é uma prática humana usada para manutenção ou transformação social. É direcionada por uma determinada concepção teórica que ordena os elementos para a prática educacional. Prática essa que serve como instrumento tanto para produção e reprodução de discriminações, como para desempenhar um papel de resistência e denuncia através de métodos educacionais emancipatórias (TORRES, 2010).

Assim, visando à emancipação do sujeito, ou seja, formar cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento sustentável e um papel ativo na sociedade em prol do coletivo, é que em 29 de dezembro de 2008, foi criado através da lei nº 11.892, o Instituto Federal Farroupilha. Uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Para sua formação se utilizou da infraestrutura já existente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da fusão e transformação do Centro Federal Tecnológico de São Vicente do Sul, Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos e Unidade Descentralizada de Santo Augusto.

Os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na constituição dos caminhos visando o desenvolvimento local e regional, devendo ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2011).

Portanto, a educação profissional tem o trabalho como princípio educativo, e, para tal, a intervenção social deve ser percebida como prática pedagógica,

entrelaçando homem – cultura – tecnologia. Com isso, proporcionar-se-á condições para a construção de cidadãos histórico – críticos que percebam o ser humano como motivo primeiro e principal de suas ações.

Para tal, o Instituto Federal Farroupilha oferta uma grande variedade de cursos em diversas modalidades. Porém, o curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é o que vem a ser destaque, pois, sabe-se que para muitos alunos esta etapa pode ser a última oportunidade de humanizar-se. Humanizar no sentido filosófico de humanidade que, segundo Aristóteles, significa "substância ou essência do homem"; e, para Kant "a natureza racional do homem, dotada de dignidade e, portanto, fim para si mesma" (ABBAGNANO, 2007, 518).

Segundo Freire (2005, p. 90), "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. (...) Não é no silencio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Porém, para que esse existir humanamente aconteça é necessário conhecer as fragilidades, dilemas e potencialidades dos sistemas educacionais, buscando a superação de todos os obstáculos. Para tal, é de suma importância o professor, visto que, seu papel é estruturante dentro do sistema educativo, pois Ele é o meio pelo qual o aluno aprende a ser ele mesmo.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (Documento Base, 2007, p. 34 apud Freire, 1996).

Competência técnica e conhecimento capaz de proporcionar ao jovem assumir seu papel como agente de transformação tecnológica da produção e do trabalho, discernindo entre tecnologias que contribuam para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais. Também, que seja (in)formado por valores éticos, sociais, ambientais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nesses valores.

Logo, percebe-se que o professor é fundamental, pois é ele quem vai nortear o trabalho em sala de aula. Trabalho esse que será desenvolvido conforme seu próprio entendimento em relação ao seu papel, sua função dentro da Instituição, pois, os professores acabam incorporando ideologias às suas práticas e adaptando seu comportamento de acordo com as mesmas. Todavia, é necessário que o professor tenha clareza da importância de seu papel e de sua função, afinal, para a concretização das propostas estabelecidas na lei e nos programas para a educação o professor é essencial, visto que, sem a participação desse nenhum projeto, proposta ou missão se efetivará. Portanto, cabe aos professores analisar o mundo e as possibilidades existentes, abandonando a alienação e o senso comum, buscando fazer do seu trabalho uma "ponte" para que os alunos atinjam os objetivos previstos nas leis e diretrizes para a educação formal.

Desse modo, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a missão educacional do Instituto Federal Farroupilha e a ideia de educação para o mercado de trabalho ainda presente na formação e práticas docentes. Para tal, utilizar-se-ão os documentos que regem as diretrizes próprias do Instituto em questão, bem como, os que direcionam e organizam a educação tecnológica em geral.

Desenvolvimento:

Vivemos em um tempo onde novos valores, costumes, regras, etc., dividem espaços com velhos hábitos que "naturalmente" são considerados corretos, e por isso, muitas vezes, inquestionáveis no cotidiano social. A educação não se difere desse contexto e muitas de suas antigas concepções ainda se fazem presente no cotidiano escolar e são pouco questionadas por seus integrantes.

Concepções como as defendidas pelos conservadores que

> exige mais disciplina nas instituições e salas de aula, e que insiste na aprendizagem de conteúdos culturais reinterpretados a partir de concepções muito tradicionais do saber, em grande parte para tentar construir identidades pessoais que não

> questionem velhos e classistas modelos de sociedade. Essas mesmas políticas, porém, não farão nada para promover o desenvolvimento de capacidades de análise, de avaliação e de crítica, bem como não facilitarão o trabalho de outros conteúdos culturais com maior poder de mobilização social, que possam dotar cidadãos e cidadãs de uma maior quantidade de recursos para corrigir as disfunções das atuais sociedades (TORRES, 2003, p. 28).

Com isso, percebe-se que frente às possibilidades na qual a educação se apresenta, a que possui mais força e espaço é a que prioriza o ensino em relação às necessidades do mercado. Nesse modelo o ensino é extremamente utilitarista, tendo valor somente o que apresenta algum benefício material para a vida do aluno (TORRES, 2003).

Esse modelo de educação enfatiza a qualidade entendida como produtividade, o fracasso, sucesso, problemas disciplinares, aprendizagem, etc., como uma situação individual, de responsabilidade de cada um. Com isso, desresponsabiliza o Estado e os professores do seu compromisso social. São desconsiderados também outros fatores importantes, como o contexto familiar, cultural, econômico e social em que se encontra o aluno. Para os adeptos dessa forma de pensar, adaptar os currículos às necessidades dos alunos seria o mesmo que diminuir os níveis de exigência do ensino. Isso iria contra as propostas do mercado, contrariando os interesses neoliberais (TORRES, 2003).

Todavia, não se pode educar pensando somente em testes, resultados ou formação de especialistas. “A educação é uma prática moral e política, e sempre pressupõe uma introdução e preparação para formas específicas de vida social, uma interpretação particular das noções de comunidade e daquilo que o futuro pode trazer.” Consequentemente, deve-se educar para a autonomia, para o desenvolvimento do humano e do cuidado com o outro de “menos sorte”(GIROUX, 2003, p. 61).

Em função disso, a educação profissional e tecnológica deve ser entendida como política pública, não só porque é fonte de financiamento e manutenção, mas "por seu compromisso com o todo social" (PACHECO, 2011, p. 18).

A educação profissional e tecnológica tem um papel no contexto social não só ligado ao desenvolvimento econômico, mas na inserção cidadã de milhões de brasileiros, sendo por isso, um novo tipo de instituição. Uma instituição que tenha como compromisso de modificar a vida humana e transformar a sociedade. Por isso, é "incompatível com uma visão conservadora da sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social" (PACHECO, 2011, p. 19)

Entretanto, de acordo com o pensamento conservador e neoliberal "todos possuem as mesmas oportunidades, aqueles que fracassam são incompetentes e sofrerão o processo de seleção natural (darwinismo social)" (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 61).

A lógica do pensamento conservador, influenciado pelo modelo neoliberal, faz com que a escola priorize as questões relacionadas ao emprego, ao mercado de trabalho. Escolas e professores que não se adaptam a esse sistema são criticados, afinal a ideia de outro mundo, outra possibilidade de ser e agir são percebidas como utopia, ilusão. Assim, "parece existir mais preocupação em memorizar fórmulas, dados e generalizações descontextualizadas que em chamar a atenção para realidades concretas, tanto longínquas quanto locais" (TORRES, 2003, p. 203). Portanto, torna-se necessária outra forma de lidar com o conhecimento que supere o modelo hegemônico disciplinar. "Pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos" (PACHECO, 2011, p 27).

Nesse sentido, afirma Freire (1996, p.22) que cabe ao professor se assumir como sujeito da produção do saber que, "se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção e construção". Não se pode ser um professor crítico e democrático agindo de forma mecânica, sem desafiar seus alunos a pensar criticamente.

Afirma Giroux (2003, p. 155), que se os estudantes “não estiverem prontos para defender seus direito à liberdade e à igualdade em suas relações pessoais, eles também não irão lutar de maneira consistente por seus interesses econômicos.” Por isso, a prática docente se torna importante, pois é uma atividade que inclui diversos saberes pedagógicos que deveriam ser provenientes de reflexões, inclusive sobre a própria prática. Desse modo, “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2012, p. 15).

Segundo Freire (1996, 24) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.”.

Porém, no sistema atual, muitas vezes, o professor ainda é mero agente de transmissão de conteúdos e os alunos receptores dos mesmos. Como consequência, produzem-se discursos em que todo aquele que não se adapta ao sistema é considerado fracassado; afinal, a educação é pública e acessível a todos, ou seja, “não estuda quem não quer”, “não aprova quem não se esforça o suficiente”, “todos tem as mesmas oportunidades, o que diferencia uns dos outros é à força de vontade”, ou seja, o aluno que é considerado desajustado, conforme afirma Bourdieu (2007).

Assim, o sistema educacional trata a aprendizagem como dom e/ou mérito, transformando as desigualdades de fato em desigualdades de direito. A justificativa da “ideologia do dom” contribui para que as classes menos favorecidas se percebam e sejam percebidas naturalmente inaptas, ou seja, “com falta de dons” (BOURDIEU, 2007, p.59).

Soma-se a isso o discurso neoliberal, de ideologia fatalista e imobilizante que, com “ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”(FREIRE, 1996, p. 19).

> É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender(FREIRE, 1996, p. 43,44).

Todavia, mesmo sabendo que os discursos podem ser reproduzidos, sabe-se também que se pode resistir a eles, desde que as pessoas tenham condições de perceber, analisar e pensar outras formas e condições de trabalho, relacionamento, ideias e ações. Afinal, " as crenças e ações humanas são construídas e modificadas em função das circunstâncias em que se vive e se trabalha" (TORRES, 2003, p. 240).

Conclusão:

Um dos objetivos fundamentais dos Institutos Federais, e, portanto do Instituto Federal Farroupilha, é romper as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva humana. Para tal, deve-se recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico e buscar "uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele (PACHECO, 2011, p. 14)".

Para tal, cabe aos professores do Instituto Federal Farroupilha conhecer as diretrizes educacionais que regem a instituição em relação ao cumprimento dos objetivos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio que expõe em seu Documento Base que preparar exclusivamente para o exercício do trabalho não é formar profissionalmente. Formar profissionalmente "é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas

e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (2007, p. 45).

Assim, percebe-se que não se pode secundarizar as relações humanas em função da técnica e da ciência, pois essas devem ser meio e não fins da educação e do desenvolvimento ético e social do ser humano. Afinal, “a educação não corrige necessariamente as estruturas e os comportamentos desiguais, mas poderia chegar a ser um importante mecanismo se os cidadãos e cidadãs pudessem desenvolver as suas capacidades de crítica e de luta por uma sociedade mais justa e democrática” (SANTOMÉ, 2007, p.160).

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10 ed. Petróploes, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. Escritos de educação. 9 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação.** 9 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

_____ **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 11 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 46ª ed., 2005.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Trad: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. 2 ª ed. Editora Cortez: SP, 2011.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ed Moderna Ltda, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRES, S. J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DESVELANDO PONTOS: A EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP

Flávia Alessandra Santana; Letícia Pereira de Sousa; Célia Nunes[175]; PET-Pedagogia[176]

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre as causas da evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto–UFOP, Minas Gerais. Os dados foram coletados via questionário através da ferramenta *Google docs*. O contato com os ex-alunos foi realizado via *e-mail*, telefone e redes sociais. Dentre os 236 alunos evadidos no período analisado (2008-2014) obteve-se o retorno de 64 questionários (27,11%). Conhecer os motivos que levam os estudantes desistir de seus cursos são informações importantes para as universidades. A compreensão deste fenômeno pode contribuir para o desenvolvimento de ações que minimizem os índices de evasão em nível micro, no interior das instituições, como pode influenciar no desenvolvimento de políticas públicas sobre a temática. Para auxiliar na compreensão e análise dos dados utilizou-se como aporte os estudos sobre evasão, trabalhos de Gatti (2009), dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (2011) e produções do campo da sociologia da educação. Os dados mostraram que os evadidos são compostos em sua maioria pelo sexo feminino (80%), solteiros (60%), com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos (59%). São provenientes de uma configuração familiar pouco presente no espaço acadêmico, contudo a trajetória escolar apresenta linearidade, o

[175] Letícia Sousa - Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei-UFSJ. Pedagoga na Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: pedagogaleticia@gmail.com. Celia Nunes - Doutora em Educação pela Pontifica Universidade Católica (PUC–Rio), Professora Associada da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: cmfnunes@gmail.com. Flávia Santana – graduanda do curso de Pedagogia-UFOP e bolsista CNPq. E-mail: flavia.carneiro88@yahoo.com.br.

[176] O Programa de Educação Tutorial (PET), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). PET Pedagogia auxiliou no desenvolvimento da pesquisa. Colaboradoras da pesquisa: Rosilane Katia de Oliveira; Luana Maria Xavier Rosa; Crislaine Géssica Oliveira; Juliane Ferreira Timóteo; Jussara Ferreira de Jesus.

ingresso no curso de Pedagogia se deu para 93,7% dos pesquisados mediante a primeira tentativa. Quando questionados sobre as causas da evasão o percentual mais expressivo (28,3%) se refere aos estudantes que foram aprovados em outras instituições, dificuldades de conciliação dos horários de trabalho e estudo, 18,3%, desinteresse pelo curso (11,6%), fatores como área de atuação e metodologias utilizadas pelos docentes também foram apontados.

Palavras-chave: Evasão; Ensino superior; Pedagogia.

Introdução

Nos últimos anos diversas políticas públicas foram implantadas com o objetivo de ampliar a presença de jovens no Ensino Superior, seja ele público ou privado, presencial ou à distância. Esse conjunto de políticas contribuiu para a ampliação do ingresso no Ensino Superior brasileiro para diferentes camadas da população e complexificou enormemente a cena universitária com relação ao acesso, permanência e evasão. Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo discutir a evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP.

No que se refere ao termo evasão é possível trabalhar com diferentes dinâmicas de dados, como, por exemplo, a evasão anual que mede o percentual de estudantes que não concluíram e também não se matricularam na instituição. Ou a evasão total que mede o percentual de estudantes que não se diplomaram após um determinado número de anos (LOBO *et al*, 2007). A saída do curso pode acontecer de diferentes formas e caracterizar diferentes tipos de evasão, como por exemplo, a transferência para outro curso na mesma instituição, ou a evasão da instituição, ou a evasão do sistema de ensino superior.

Dentre as diversas ocorrências de evasão, para o presente estudo nosso objetivo foi compreender as causas do abandono ou desligamento do curso de Pedagogia da UFOP. O período analisado é do segundo semestre de 2008 ao segundo semestre de 2014, sendo 2008 o ano de implantação do curso na referida instituição. Conhecer os motivos que levaram e levam os estudantes a cancelar suas matrículas, desistir de seus cursos, são informações importantes para a instituição e para o próprio curso de Pedagogia da Ufop, bem como de outras instituições que vivenciam tal fato. A compreensão deste fenômeno pode contribuir para o desenvolvimento de ações que minimizem os índices de evasão em nível micro, no interior das universidades, como pode influenciar no desenvolvimento de políticas públicas sobre a temática, além de se constituir em referência a outros trabalhos que tem por interesse a evasão no ensino superior, especialmente no curso de Pedagogia. Nesse sentido é importante o desenvolvimento de ações de acompanhamento destes indicadores de modo a

> institucionalizar-se um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo) e, a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução da evasão para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados (LOBO, *et al* 2007, p. 04).

Sobre as causas da evasão no ensino superior brasileiro, Silva (2013, p.316) aponta alguns pontos como a “falta de perspectivas na carreira, o baixo nível de comprometimento com o curso, a baixa participação em atividades acadêmicas, a falta de apoio familiar, instalações precárias e o baixo desempenho escolar” (SILVA, 2013 *apud* TINTO, 1993). Esses fatores variam de acordo com cada instituição e contexto, Silva (2013) mostra os resultados de um estudo sobre evasão na Universidade de Montreal, no qual identificou-se que as causas da evasão estavam relacionadas ao tamanho das salas no primeiro semestre e o tipo de programa das disciplinas.

A evasão no ensino superior está interligada a situações entre a universidade, aluno e a condição social. Sabe-se que as exigências de ingresso nos cursos são distintas e com pesos diferenciados, assim várias estratégias são traçadas para chegar ao curso pretendido, como por exemplo, ingressar em um curso de mais fácil acesso e depois se submeter a processos de transferências ou novas seleções. Ou pode estar relacionada a falta de políticas institucionais que propiciem a permanência do aluno pertencente as camadas populares mediante o oferecimento de sólidos programas de assistência estudantil.

Os trabalhos sobre o tema da evasão no ensino superior ainda são incipientes, em buscas feitas na Revista Brasileira de Educação – importante periódico do campo educacional – não foram encontrados artigos que abordassem o tema da evasão neste nível de ensino. Já em busca realizada no site do Scielo, sobre a temática identificou-se alguns artigos que tratam do assunto, dentre eles a evasão em outros níveis de ensino, como na educação básica, na formação técnica e na educação à distância. No ensino superior foram encontrados trabalhos sobre a evasão em universidades públicas e em instituições privadas, evasão e avaliação institucional no ensino superior, evasão no curso de Química, Psicologia, Educação Física, dentre outros cursos. Contudo, nesta busca não foram identificadas publicações especificas sobre a evasão nos cursos de Pedagogia nem um volume expressivo de produções referentes ao tema pesquisado.

Metodologia

O período analisado foi do segundo semestre de 2008 ao segundo semestre de 2014, sendo 2008 o ano de implantação do curso de Pedagogia na UFOP. Os procedimentos utilizados são de cunho quantitativo mediante a coleta de dados via questionário. Em sua fase inicial consistiu na revisão da literatura sobre o tema da evasão no ensino superior. Posteriormente foi encaminhado um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas mediante a ferramenta *Google*

docs, a qual permite que o pesquisado responda ao questionário *on-line*, os dados gerados foram arquivados pelo próprio programa em uma planilha *Excel*. Segundo Severino (2007, p.125) "O questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo". O contato com esses ex-alunos foi realizado via *e-mail*, telefone e redes sociais. Ressalta-se que antes do envio foi aplicado um pré teste a parte dos pesquisados, com objetivo de diagnosticar possíveis falhas no instrumento e efetivar sua melhoria. Dentre os 236 alunos evadidos no período de 2008 a 2014, obteve-se o retorno de 64 questionários respondidos, os quais serão analisados e discutidos no decorrer desse estudo.

Discussão

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2012, na última década as matrículas neste nível de ensino cresceram de 3,5 para 7 milhões, especificamente no período de 2011-2012 a evolução de matrículas se deu principalmente na rede pública (7%) comparada a iniciativa privada (3,3%). O contexto de ampliação da rede federal de educação superior proporcionou a discussão de outras questões, como democratização do acesso a este nível de ensino, meritocracia, ações afirmativas, qualidade do ensino e também evasão. Dados do Perfil Socioeconômico e cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (2011, p. 25) mostram que

> O índice de trancamento de matrícula é de 12,4%. Deste universo, 16% são por insatisfação com o curso, 10% por motivos de saúde e 15% por motivos financeiros. O trancamento de matrícula por insatisfação com o curso é maior

nas classes A e B, enquanto por impedimento financeiro é maior nas classes C, D e E.

De acordo com o “Estudo sobre o fluxo de alunos: diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação 2003-2012” a UFOP a evasão pode ser voluntária ou compulsaria, sendo a primeira por decisão do sujeito e a segunda por determinação institucional. Para o presente estudo trabalhou-se com ambas categorias.

No processo de coleta de dados o questionário foi encaminhado aos 236 ex-alunos do curso, obteve-se o retorno de 64 questionários, o que representa 27,11%. Para auxiliar na compreensão e análise dos dados utilizou-se como aporte teórico os estudos do campo da sociologia da educação, trabalhos de Gatti (2009), dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES, 2011) e produções sobre o tema da evasão no ensino superior.

Dentre os pesquisados 82,8% são do sexo feminino, tal fenômeno ocorre em todas as regiões do Brasil. Gatti (2009) discute a feminização dos cursos de licenciatura e indica que 75,4% dos graduandos são mulheres. Para os cursos de Pedagogia o percentual é ainda maior, as mulheres correspondem a 95%. Tal perspectiva se reproduz no ensino superior de modo geral, dados do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES, 2011), mostram que no país 53,5% dos universitários são do sexo feminino.

No que se refere ao estado civil, os dados do perfil dos estudantes de graduação das federais (ANDIFES, 2011) apontam que a maioria são solteiros (86,6%). Já entre os dados dos evadidos do curso de Pedagogia esse percentual apresenta diminuição, sendo correspondente a 64%. Contudo, o estado civil atual declarado no questionário pode apresentar alteração em relação ao período de matrícula na Ufop.

No quesito raça/cor/etnia, dados da ANDIFES (2011) mostram que os estudantes brancos eram maioria nas universidades federais do país, representados por 54%. Esse percentual caiu em relação à mesma pesquisa realizada em 2004, quando os brancos somavam 59% dos estudantes. Dentre os pesquisados, 46,8% de autodeclararam como pardos, 39% brancos, 9,7% pretos e 4,7 como amarelos. Somando os dados de pretos e pardos vemos que a raça/cor/ etnia negro é a que mais evadiu do curso de Pedagogia, com uma taxa de 56,2%[177]. Dados do censo demográfico de 2010 apontam para a diferença no nível de instrução entre os brancos, pretos e pardos. O percentual de pessoas acima de 10 anos de idade sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto para as pessoas de cor branca foi de 42,8%, enquanto para pretos e pardos os índices foram 56,8% e 57,3% respectivamente. Estudantes negros sendo os mais representativos dentre os evadidos do curso de Pedagogia da Ufop pode ser reflexo de vários fatores intra e extra escolares.

Sobre a renda mensal do grupo familiar, 59,4% recebem de 1 a 3 salários mínimos, para 25% a renda é de 4 a 5 salários mínimos e 15,6% a renda familiar é maior que 6 salários mínimos. Em pesquisa realizada por Gatti (2009) utilizando como instrumento os questionários socioeconômicos do ENADE do ano de 2005, constatou-se que 50,4% dos alunos de licenciatura se“(...) concentra nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos” (GATTI, 2009, p.164). Nesse contexto, analisando o universo pesquisado têm-se que a maioria dos estudantes concentram-se na faixa de renda até três salários mínimos. Nesses termos, a literatura do campo da Sociologia da Educação, segundo Zago (2007), aponta para uma correlação existente entre a origem social dos estudantes e o sucesso ou fracasso escolar. A autora afirma que são nas camadas populares que se encontram os maiores índices de analfabetismo, evasão e reprovação escolar. A renda familiar pode constituir fator determinante para continuidade ou desistência do curso superior.

[177] A título de esclarecimento, o censo demográfico 2010 mostra que, para o Estado de Minas Gerais, a representatividade dos brancos gira em torno de 43%, a dos pretos 9%, a dos pardos 44%, amarelos ficam 0,95% e indígenas com 0,15%.

Nesse contexto, a “escolha” do curso superior pode ser compreendida para além dos gostos e preferências individuais, pode ser analisada a partir da configuração social da qual são provenientes os sujeitos. Assim, as possibilidades estão relacionadas à estrutura familiar, à posição social ocupada por esta família no seio da sociedade, trajetória escolar, gênero, idade e até mesmo a etnia dos candidatos. Em consonância com isso, pesquisas têm mostrado o peso da origem social na escolha das carreiras no Ensino Superior. Sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, 39,5% dos pesquisados afirmaram que tinham vocação, identificação, interesse em trabalhar na área da educação. Observa-se que percentual significativo não optou pelo curso devido a vontade de trabalhar na área. Nesse cenário, é possível ingressar em um curso menos concorrido e o utilizá-lo como ponte para chegar ao curso desejado. Vale destacar que 75% dos ex-alunos realizaram processos seletivos para ingresso em outros cursos, fato que revela período de incertezas quanto a escolha da carreira.

Sobre as causas da evasão no curso de Pedagogia da Ufop o percentual mais expressivo (28,3%) se refere aos estudantes que foram aprovados em outras instituições de ensino superior. O segundo ponto mais citado como indicativo de evasão do curso é a dificuldade de conciliação dos horários de trabalho e estudo, 18,3%. Para 11,6% dos pesquisados o curso não atendeu as expectativas, fatores como área de atuação e metodologias utilizadas pelos professores foram mencionados. Em seguida o a distância da instituição da residência familiar, 10%. Outros motivos perpassam a gestão do curso de Pedagogia e as deliberações do colegiado, como o não aproveitamento de carga horária cursada em outras instituições. O acesso mediante a lei de cotas foi citado como causas da evasão de 3 estudantes, pois se candidataram as vagas destinadas a estudantes de escola pública com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, mas tiveram a documentação indeferida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRACE[178]. Fatores como interesse por outras áreas de atuação, dificuldade em acompanhar o ritmo do curso, problemas financeiras, jubilamento por falta de renovação de

[178] O Candidato precisa comprovar que atende os requisitos para conseguir a vaga pela ação afirmativa. A documentação é entregue no momento da matrícula, e sua comprovação é feita posteriormente, neste período o estudante assisti as aulas como aluno regular da instituição

matrícula, dentre outros, aparecem de forma menos expressiva, por vezes as justificativas apresentam combinam diversas variáveis.

Considerações finais

O caso da permanência dos estudantes no curso de Pedagogia da Ufop perpassa fatores que não se restringem a assistência estudantil, mas se relacionam a sua atuação. A necessidade de trabalhar e estudar indica que estes estudantes desconheciam a assistência estudantil da Ufop, ou indicam que os recursos eram insuficientes para sua permanência no curso?

É interessante destacar que entre os pesquisados que atualmente estão matriculados no ensino superior cerca de 40% estão em cursos de Pedagogia o que revela um continuo interesse na área educacional. É pequeno o percentual de ex-alunos que afirmam não terem se identificado com o curso e as práticas propostas pelos docentes.

Os dados proporcionaram melhor aprofundamento sobre a evasão no curso de Pedagogia e mostraram que o curso continua na aspiração de grande parte dos evadidos, que o retomam após o período de desligamento. Esse indicativo é importante para que a coordenação e os professores possam fazer um trabalho de acolhida, como já tem sido realizado, receber estes estudantes no início do período letivo e apresentá-los os programas e políticas da universidade, principalmente os programas da assistência estudantil.

O tema em tela reforça os debates acerca da importância de políticas públicas de assistência estudantil para garantia da conclusão dos cursos para estudantes de camadas populares. Tais políticas precisam se ampliar e abarcar outras esferas além de moradia e alimentação, permanência bem sucedida vai além de condições

mínimas de sobrevivência. É preciso oferecer acesso a curso de línguas, letramento acadêmico, instrumentais para elaboração de planos de estudo, participação em projetos de pesquisa e extensão, em congressos e demais eventos acadêmicos. É preciso que as instituições criem estratégias para manter os estudantes após a efetivação da matrícula evitando os gastos econômicos gerados pela evasão e as vagas ociosas neste nível de ensino.

Referências

ANDIFES. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Brasília, 2009.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. *Evasão no Ensino Superior Brasileiro*. Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas set. / dez. – 2007 – v. 37 – n. 132.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. *Ed. rev. e atual*. São Paulo: Cortez, 2007.

TINTO, Vicent. *Dropout from higher education*: a theoretical síntesis of research. Chicago: Review of Educational Research, 1993. 243 p.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. V.11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago. 2006

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

Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho[1]; Carla Helena Fernandes[2],

1 UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí. FADMINAS – Faculdades Integradas Adventista de Minas Gerais. E-mail: fad.coordenação@gmail.com

2 UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí.

E-mail: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

Resumo

Na escola , na perspectiva do trabalho coletivo, a coordenação pedagógica e docência se encontram em um entre-lugares da atuação e da formação continuada desses profissionais. À coordenação pedagógica cabe acompanhar o docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, contribuir na sua formação, porém, no contexto escolar, coexistem diferentes aspectos que interferem na finalidade de suas ações. Quanto ao docente, seu trabalho estabelece relação profissional constitutiva com o do coordenador pedagógico, mas pode estar afastado deste em função das inúmeras demandas cotidianas. Este estudo apresenta pesquisa em andamento que investiga a atuação da coordenação pedagógica na relação com a

docência, refletindo sobre em que medida suas ações podem constituir-se em processo que responda às necessidades dos docentes e seja efetivamente formativo para os professores. De abordagem qualitativa, a pesquisa adotou como instrumento a entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos e professores que atuam no Ensino Fundamental de uma grande rede particular de ensino. Serão entrevistados dezoito profissionais dos dois grupos, sendo seis coordenadores pedagógicos e doze professores. A pesquisa está em desenvolvimento; os primeiros resultados indicam para ações da coordenação pedagógica que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Quanto à relação com a rede de ensino, foram identificadas interferências e atravessamentos que, como tal, foram considerados negativos para a atuação dos profissionais.

Palavras chave: Coordenação pedagógica; docência; formação continuada.

Introdução

À coordenação pedagógica, na atual organização escolar, se colocam muitos desafios mas, ao mesmo tempo, se apresenta um vasto campo de atuação. Visando que suas ações incidam, de fato e positivamente, sobre o trabalho pedagógico dos docentes, o/a coordenador/a pedagógico/a deve contribuir na construção de novos modos de ensinar abalizados na reflexão, partilha de experiências e na autonomia dos estudantes na construção de seu conhecimento.

Ao acompanhar os docentes no desenvolvimento das práticas pedagógicas, as ações do/a coordenador/a pedagógico/a, na perspectiva de um trabalho coletivo, podem caracterizar-se em processo formativo para os professores (ORSOLON, 2003). Compreende-se, assim, que a coordenação pedagógica e docência se encontram em um entre-lugares da atuação e da formação continuada desses profissionais. Mas, que formação deve estar implicada nas ações da coordenação pedagógica? Trata-se, conforme afirmam Nóvoa (1995) e Canário (2003), de formação contínua, construída

individualmente pelo professor, no coletivo da escola, isto é, com outros profissionais que atuam naquele contexto, entre esses o/a coordenador/a pedagógico/a, e que seja direcionada pelo exercício docente e pelo cotidiano escolar.

Este texto apresenta resultados preliminares de pesquisa em andamento que é desenvolvida com coordenadoras pedagógicas e professoras[179] que atuam no Ensino Fundamental de uma rede particular de ensino. A investigação tem como direcionamento as seguintes questões: que ações da coordenação pedagógica são efetivamente formativas para as docentes? Como o processo formativo pode acontecer de forma contínua no ambiente escolar? O objetivo da pesquisa é investigar a relação entre as ações promovidas pela coordenação pedagógica, a prática docente e a formação continuada dos professores. Servem de referência teórica os estudos de Placco (2000), Nóvoa (1995), Canário (2003) e Orsolon (2003), entre outros.

1. Metodologia

O encaminhamento metodológico tem como referência a abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada 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). São procedimentos deapesquisa a entrevista semiestruturada e a pesquisa de documentos sobre formação profissional continuada de professores e coordenação pedagógica da rede de ensino. São sujeitos da pesquisa 6 coordenadoras e 12 professoras que atuam em diferentes unidades (nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo) de uma rede particular de ensino.

Quanto à rede de ensino, de mantenedora religiosa e origem no final do sec. XIX, tem atuação no país e exterior. Desde que surgiu, a rede ampliou sua atuação em vários países e, no Brasil, tem atuação em todos os estados com mais de 300

[179] Por se tratar de profissionais do sexo feminino, serão referenciadas a partir deste trecho como a/s coordenadora/s pedagógica/s e a/s professora/s.

unidades. A organização mantém, além das escolas de Educação Básica, dois Centros Universitários. O coordenador pedagógico exerce um importante papel nesta rede e às suas ações são atribuídas grande responsabilidade. Seu trabalho, segundo o Manual do Coordenador Pedagógico da Rede (2009), deve garantir a organização necessária para um ensino de qualidade.

2. Resultados e Discussão dos dados da pesquisa

Neste tópico se apresenta a análise de duas entrevistas realizadas, com uma coordenadora pedagógica e uma professora. A análise, tendo como base o referencial teórico da pesquisa e as questões iniciais, indicou a emergência de quatro temas que são apresentados na sequência.

2.1. Espaço e Tempo da Formação

No cotidiano escolar professoras e coordenadoras possuem muitas atribuições e, às vezes, essa situação compromete o resultado das propostas do ambiente escolar.

Na rede em estudo, não há um horário sistemático e semanal para planejamentos e formação. É possível perceber a preocupação da coordenadora quando ela afirma sobre os espaços e tempos da formação:

> *"Acho que a formação continuada teria que ser uma ação mais sistemática. De acordo com a minha realidade, ela não é sistemática, ela é esporádica, e por isto eu comecei falando a questão do tempo. Meu sonho era que as professoras recebessem uma hora aula por semana para elas permanecerem na escola para participar de formação continuada. Este para mim seria o ideal. Mas isto não é real. E como elas não recebem para ficar um tempo a*

mais na escola, a gente fica sempre contando com um "andar a segunda milha", um favor!" (Coordenadora Pedagógica)

Os professores sentem a necessidade de ações efetivamente mais formativas da coordenação pedagógica.

"Olha, às vezes a gente não tem tempo para o estudo, para continuar nossa formação. Então, o apoio e empenho da coordenação é fundamental nisso. É lógico que professor também tem que ter humildade para procurar, né? Procurar a coordenação, não simplesmente chegar para a coordenação e dizer: coordenação, olha não está dando para fazer isto! Ou: não está dando tempo! Ou...Olha não estou conseguindo por que não entendo direito a matéria". (Professora)

O diálogo e a interação precisam existir entre o coordenador enquanto formador e o professor enquanto multiplicador de seu conhecimento. A formação se torna possível se este par estiver em harmonia e funcionamento. Para Nóvoa (1995), esta formação se dá a partir da reflexão que "implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e políticos" (p.103). Refletir sobre a sua própria existência! Este exercício de reflexão traz à tona situações simples do cotidiano em forma de novas estratégias, contribui para um olhar de cada detalhe com a intenção de aprimorar ou até mesmo identificar onde podem estar as falhas. As falas das profissionais sugerem ser este o papel do coordenador na articulação da dinâmica escolar e na promoção do diálogo existente na escola, mas que alcançará este resultado quando refletir sobre a ação e as práticas existentes.

Se considerarmos como função própria do coordenador a formação, e não a reflexão, corremos o risco de tolher o professor no seu direito de ser autor de sua

própria prática. Sobre esta discussão Nóvoa (1995, p.26) afirma: “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica”. Para este autor, a reflexão sobre situações de ensino pode promover outras possibilidades para ensinar.

2.2.Vértices da formação para as professoras e pertinência dos assuntos abordados e das práticas de coordenação

A escolha das temáticas para trabalhar com o coletivo é outro desafio da coordenação pedagógica. Pierini (2007) afirma que o desafio é encontrar o que é interessante para todo o grupo. A coordenadora entrevistada faz a seguinte afirmação:

> *“Penso em estratégias, por exemplo, notei uma defasagem em ortografia, não foi uma ideia minha, mas apenas aprimorei a ideia para colocar em ação, cada criança vai ter na mesa uma ambulância com papel adesivo, e na sala afixada na frente vai ter um hospital, em um banner, então a professora vai dar a produção textual, vai corrigir os erros ortográficos, vai fazer o mapeamento, ou seja qual é o erro mais frequente daquele aluno, para que ela a partir deste mapeamento ela possa planejar as aulas.* (Coordenadora Pedagógica)

Ao analisarmos esta fala notamos que a coordenadora entrevistada assume/realiza ações que vão além do acompanhamento. Ela diz de ações em que participa da identificação de dificuldades de aprendizagem e busca investigar a relação destas com a prática docente, propondo projetos de intervenção, conforme acima. Para a autora, a coordenadora deve perceber a importância de sua intervenção no grupo para que todos tenham espaço e voz ativa, para que as

diferenças sejam expressas e tratadas igualmente, “controlando os mais falantes e dando a voz aos mais silenciosos”. A necessidade é de formação contínua, porém o coordenador deve agir junto ao grupo de professores de uma forma mediadora e não impositiva.

2.3 O espaço de formação na rede de ensino: a instituição das paradinhas pedagógicas.

A rotina da sala de aula causa nos professores certa automatização no planejamento de aulas e na própria prática pedagógica. A paradinha pedagógica consiste em um momento entre a professora e a coordenadora; pode ser individual, apenas entre a coordenadora e uma professora, ou pode ser coletiva entre a coordenadora e um grupo de professoras. Trata-se de um espaço onde podem discutir os projetos a serem desenvolvidos. É o momento de parar todas as atividades e refletir, construir e reconstruir práticas e estratégias de aprendizagem. Ao indagar a professora sobre qual o momento que para ela era de formação ela afirmou:

> *“Sem dúvida a paradinha pedagógica. É a nossa formação continuada. Esta paradinha pedagógica é fundamental. Até para a gente se atualizar também, por isto é formação continuada, né? A gente faz tantas provas, tantos trabalhos, e mais a vida particular, e mais igreja, que acaba não sobrando tempo para sentar e atualizar... Às vezes a coordenadora para individualmente com cada uma das professoras, mais para tirar nossas dúvidas de algum trabalho ou projeto que a gente esteja desenvolvendo, verificar se ela pode nos ajudar de alguma forma, se a gente tem alguma dúvida, se a gente precisa dela para alguma coisa. Às vezes os professores desenvolvem algum projeto com ela, outros professores que já têm um pouco*

mais de dificuldade para realizar um projeto desenvolvem diretamente com ela". (Coordenadora Pedagógica)

É interessante que a professora seja incentivada a repensar a prática, saindo da zona de conforto, e dirigindo-se a um novo fazer. É importante também que se atualize e, consequentemente, esteja apta a assumir seu papel diante de uma sociedade e escola que se encontram em constante movimento e formatação. Prado e Cunha (2006) afirmam que "nessa perspectiva de formação, defende-se que os coordenadores pedagógicos são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano da escola".

2.4 Apagador de incêndio: o trabalho feito é suficiente? Presença de sentimento de dívida e dúvidas do coordenador.

O papel da coordenação pedagógica nem sempre é bem delimitado. Muitos entendem este papel como de um bombeiro; é o famoso "apagador de incêndios". Outros o indicam como de um vigia e regulador das atividades dos professores. Este é o discurso que encontramos na maioria das vezes que existe o contato com coordenadores pedagógicos, e no estudo em questão não é diferente:

"Então eu acho que a gente, acaba apagando muito fogo, tem muitas questões que são burocráticas que tomam muito nosso tempo e muitas ações que não seria da alçada coordenação pedagógica, acabam, que precisamos assumir. Então esta é uma realidade a questão da burocracia que acaba dificultando a nossa prática como coordenadora". (Coordenadora pedagógica)

Essa visão distorcida dificulta a prática deste profissional que, na verdade, deve ter como principal função contribuir na formação do professor (PLACCO, 2003). Este discurso é consequência das inúmeras atribuições que o coordenador pedagógico possui e que na maioria das vezes ocupa o campo administrativo e fica no esquecimento o campo pedagógico.

Considerações Finais

O presente estudo encontra-se em andamento, porém os dados levantados indicam para aspectos que interferem nas ações da coordenadora pedagógica. O fator tempo é um desses aspectos, bem como a relação da coordenação com a atuação dos professores e como essas profissionais buscam identificar situações que exigem sua atenção.

De acordo com Orsolon (2003), a coordenadora deve ter consciência de que seu trabalho não é independente do coletivo, mas articulado à atuação dos diferentes profissionais da escola, entre esses as professores. Dentre suas várias atribuições, possui a responsabilidade de promover espaços e momentos que resultem em formação para os professores, atuando em parceria com o grupo de docentes promovendo, no cenário escolar, um ambiente de colaboração e reflexão. Fazer proposições, acompanhar e refletir são ações que devem compor a prática da coordenadora pedagógica. Acreditar na importância da sua função implica em compreendê-la como mediadora do processo de formação dos docentes.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. **O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos**. Gestão em Ação (Salvador), v. 9, p. 381-392, 2006

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2000

_____, L. A. M. O coordenador /formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed.São Paulo, Loyola,2003

PIERINI, A. S. **A (des)constituição da coordenadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2007

PLACCO, V. M. N. S., SILVA, S. H. S. **A formação do professor, reflexões, desafios, perspectivas.** 4. Ed. São Paulo, Loyola,2003

REDE DE ENSINO**. Manual do coordenador pedagógico da União Sudeste Brasileira.** Governador Valadares: Rede de Ensino, 2009

AS REPRESENTAÇÕES TÁTEIS EM AULAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jacks Richard de Paulo[180]; Adriene Santanna[181]

Resumo

O fato de pensarmos a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Geografia, também implica em pensarmos sobre a Cartografia Tátil, considerada como imprescindível para procedermos aos ensinamentos acerca dos fatos e fenômenos geográficos. Apesar de já ser bastante pontuada a cartografia tátil em vários países, no Brasil ainda apresenta um longo percurso a trilhar para que possa ocasionar reflexos significativos às salas de aula de Educação Básica, pois para tais mudanças, também ocorre a demanda por (re)dimensionamentos nos cursos de formação de professores. Assim, o propósito desta investigação foi o de apresentar metodologias para inclusão de alunos com deficiência visual e refletir sobre as contribuições destas representações táteis para o ensino de Geografia. Percebeu-se que as representações táteis podem contribuir para inclusão e o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Além destas, foi possível vislumbrar que a busca por metodologias inclusivas ocasiona um movimento que articula novos saberes com reflexos positivos, tanto nos cursos de formação de professores quantos nas salas de aula de Educação Básica.

Palavras-Chave: Inclusão, Deficiência Visual, Formação de Professores.

[180] Professor do Departamento de Educação/ICHS/UFOP – richard@ichs.ufop.br
[181] Pedagoga do Núcleo de Educação Inclusiva/UFOP – inclusão@ufop.br

Introdução

No contexto atual da história de evolução da humanidade, percebem-se inúmeras transformações e mudanças que a sociedade em geral vem presenciando, as quais, promovem constantes (re)dimensionamentos sobre as formas de representar e de interpretar o mundo. Em face dessas demandas, o processo de mediação do professor ao ensinar Geografia requer conhecimentos que permeiam a realidade do aluno, com vistas a produzir conhecimento de forma significativa por envolver algo que ele já vivencia.

Para aproximarmos da realidade cotidiana de nossos alunos não é uma tarefa simples, principalmente, ao se tratar de um aluno com deficiência visual, pois isto implica em adentramos em algo complexo. Assim, o fato de colocarmos um pano sobre os olhos para tentarmos bricolar a cegueira, por exemplo, não indica que vamos conceber o mundo a mesma maneira de nosso aluno não vidente.

Diante de tais considerações, pode-se inferir que os ensinamentos de Geografia, com vistas a contemplar a inclusão de deficientes visuais, precisa emergir das especificidades que advém do próprio aluno, ou seja, da maneira como ele concebe o lugar onde vive, o mundo. Acredita-se que desta forma, podemos nos aproximar um pouco do universo que envolve suas inter-relações com o meio onde vive, sobretudo, por meio do tato para compreensão e entendimento deste.

Destarte, precisamos “olhar” o mundo sob outro aspecto para que a construção do conhecimento atenda as expectativas e anseios dos educandos com deficiência visual, portanto, há necessidade de se adotar procedimentos metodológicos que permita construir conhecimentos sob outra perspectiva, por exemplo, por meio da Cartografia Tátil.

Segundo Sena, Carmo e Jordão (2014, p. 103):

> a Cartografia Tátil, ramo da Cartografia que se ocupa da concepção, elaboração e uso dos mapas táteis, pode ser

> definida como a ciência, a arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que o resultado seja um documento que possa ser utilizado inclusive por pessoas com deficiência visual.

Sem dúvida alguma, fica claro a importância da Cartografia Tátil para a produção de recursos didáticos e enquanto uma possibilidade de propiciar conhecimentos ao deficiente visual, em destaque por meio do tato, enquanto uma possibilidade para potencializar o ensino acerca dos fatos, fenômenos e conceitos geográficos. No entanto, apesar das ações por meio da Cartografia Tátil para desenvolver trabalhos com deficientes visuais já serem bastante contempladas em outros países, percebe-se que no Brasil, ainda apresenta um longo caminho a trilhar para que seja amplamente difundida e se torne uma realidade com reflexos significativos tanto para inclusão quanto para o ensino de qualidade em nossas escolas de Educação Básica.

Esta investigação se pautou em uma parceria estabelecida com o Núcleo de Educação Inclusiva (NEI). Esse Núcleo tem sido responsável por apoiar os professores que atuam em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), para a elaboração de recursos didáticos que contribuam para a prática docente inclusiva. Nesse sentido, o grupo de caráter multidisciplinar vem priorizando momentos de reflexões teóricas e práticas sob o intuito de melhor atender aos nossos alunos para uma sólida formação.

O envolvimento de professores do ensino superior em meio a essa articulação com o NEI, pode contribuir para (re)dimensionamento tanto nos cursos de formação de professores quanto nas escolas de Educação Básica, pois, conforme Dias e Paulo (2014), quando os professores tem a possibilidade de vivenciar outras práticas, passam a não aceitar naturalmente a realidade cotidiana, como a de não possibilitar a inclusão por não terem conhecimento de outras práticas. Assim, o propósito desta investigação foi o de apresentar metodologias para inclusão de alunos com deficiência visual e refletir sobre as contribuições destas representações táteis para o ensino de Geografia.

Percurso Metodológico

Pensar em metodologias para construção de recursos didáticos sob uma perspectiva inclusiva perpassa pela discussão sobre peculiaridades singulares do deficiente visual e adaptações do que está sendo produzido para que de fato se tenha contribuições pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, necessitamos articular o conteúdo em relação à realidade de nossos educandos para que possa proceder com autonomia a leitura de mundo.

Diante das considerações anteriores, as representações táteis referentes à rosa dos ventos móvel e o mapa das regiões do Brasil foram construídos com os seguintes materiais e equipamento: caixa de papelão, papel fantasia, papel ofício, lápis, EVA com diferentes texturas, borracha e impressora para Braille.

As representações táteis foram confeccionadas nas dependências do Laboratório de Práticas Pedagógicas do ICHS/UFOP (Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto), com o auxílio do NEI. Os participantes desta oficina, futuros professores para a área de Geografia e Anos Iniciais da Educação Básica, ficaram motivados por experienciar outras práticas inclusivas e de poder contar com tal recurso didático para o desenvolvimento de suas práticas de ensino.

Para movimentar a rosa dos ventos, realizamos a construção de um cabo, semelhante a uma manivela (Figura 01), para a representação tátil das regiões geográficas do Brasil, utilizou-se a impressora para Braille do NEI (Figura 02).

Os testes cognitivos foram possibilitados por meio de uma deficiente visual, que participou de todo o processo de escolha dos materiais, tais como textura e na escolha dos demais componentes das representações. Posteriormente, a não vidente, aqui denominada pelo nome fictício de “Solange”, contribuiu para validação dos produtos finais, ou seja, das representações táteis.

Conforme Chaves (2000), os professores precisam conhecer outros modelos, não para serem simplesmente copiados, mas para serem (re)dimensionados de acordo com as especificidades em que vão ser trabalhados. Desta forma, as

representações táteis podem e devem ser adaptados de acordo com as demandas do deficiente visual e do contexto de trabalho.

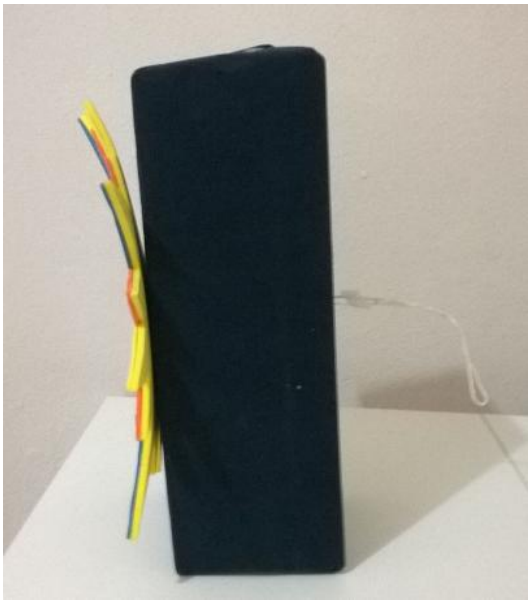


Figura 01- Manivela para Rosa dos Ventos Móvel

Figura 02- Escrita em Braille na Representação Tátil

Resultados e Discussão

A partir das representações táteis (Figura 03 e 04), foi possível perceber que os deficientes visuais necessitam ser mediados de uma forma diferenciada pelo professor para superar algumas limitações que se referem a pequenos detalhes que contribuem para melhor compreensão e análise. Portanto, como indica Nunes & Lomônaco (2010), para que o deficiente visual tenha acesso à informação e ao conhecimento, torna-se fundamental que haja adaptações adequadas e, sobretudo, conhecimento dos profissionais sobre como lidar com esta realidade.

Figura 03- Rosa dos Ventos Móvel.

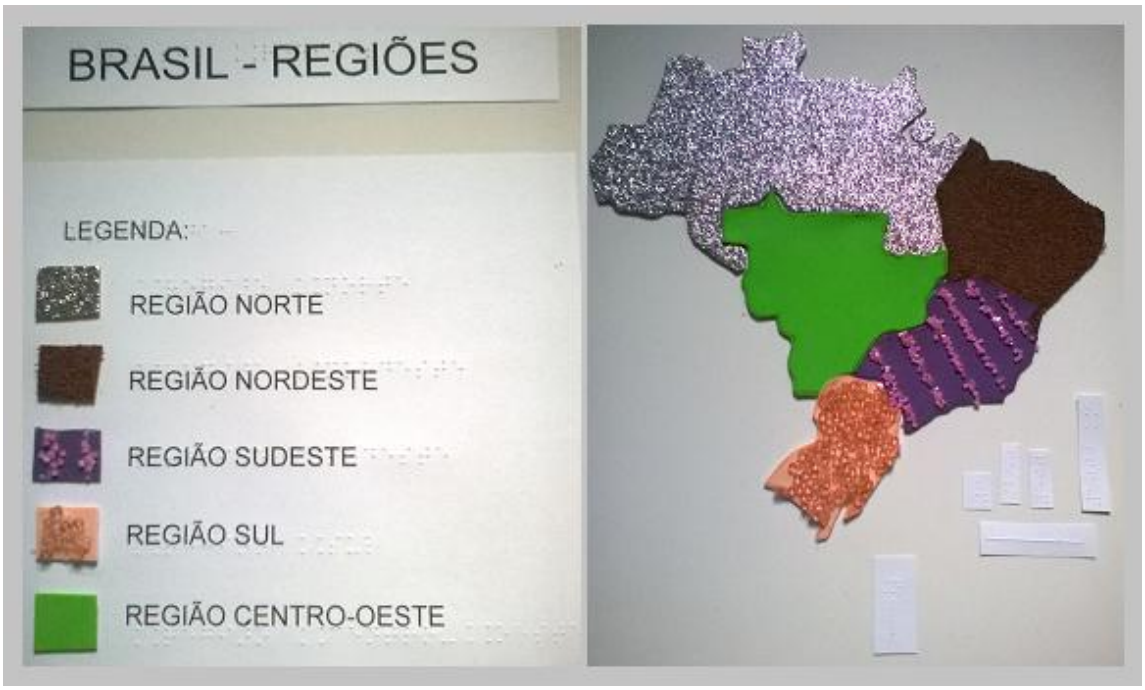


Figura 04- Mapa Tátil (Brasil-Regiões).

De acordo com Custódio (2013), o ensino precisa ser repensado para atender o não vidente. Nessa direção de pensamento, emergem as representações táteis enquanto uma possibilidade de repassarmos os conhecimentos construídos ao longo da história da evolução da humanidade e, imprescindíveis para procedermos à inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Geografia.

Nesse sentido, precisamos envolver os deficientes visuais na preparação de todo o material e na validação dos recursos táteis, pois se trata de um procedimento extremamente necessário, visto que são eles os usuários desses produtos.

Diante do exposto, os recortes das falas a seguir demonstram a importância de adaptações em relação aos materiais didáticos para o processo de inclusão, e vão ao encontro da premência em atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, além de outros documentos legais que ressaltam a importância de assegurarmos o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência (DIAS & PAULO, 2014).

> Todas as representações táteis que me foram apresentadas até o momento só tem a letra N (Norte) escrita em Braille, geralmente, muito pequena, indicando com uma setinha a direção Norte. (...) Já me falaram sobre as outras direções, mas agora estou identificando na representação. O texto mencionava os pontos cardeais: norte, sul, leste e oeste e já os colaterais: nordeste, sudeste, sudoeste e noroeste. Eu também consegui identificar isso e me lembrei do texto que li anteriormente. São tantas direções, os pontos subcolaterais eu não me lembro dos nomes, mas agora estou também identificando na representação. Solange.

Mediante as considerações anteriores, percebemos que as representações táteis possibilitam explorar os procedimentos para estabelecermos a orientação e localização geográfica com os deficientes visuais.

> As regiões têm formas bem diferentes, em princípio, me chamou atenção a região Norte e Sul pela localização em sentidos opostos e também pelo tamanho, maior e menor. (...) Quando recebi o mapa de representação tátil das regiões do Brasil, posicionei a rosa dos ventos móvel de acordo com a orientação do mapa, assim pude perceber as localizações das regiões. Solange.

Em princípio, percebemos que o deficiente visual precisa de auxílio para compreender como posicionar o mapa para proceder a sua leitura e as contribuições daquele tipo de representação que esta sendo trabalhado. No entanto, em pouco tempo, ao se deparar com outros tipos de representação com a mesma disposição de elementos ou similares, já consegue dar prosseguimento aos processos de leitura das representações táteis.

Um aspecto importante em relação à inclusão trata-se do processo de mediação pedagógica. Para tal, o professor deve estar sempre atento aos questionamentos de seu aluno sob o intuito de proporcionar a exploração da representação tátil para que percebam como se dá o processo de orientação e localização pelo espaço geográfico e adquiram maior autonomia.

Conclusões

Conclui-se que para ser bem sucedido o processo de inclusão dos deficientes visuais, há necessidade de que se atendam as especificidades de cada indivíduo. Nesse sentido, o envolvimento e apoio de equipe multidisciplinar ao trabalho

pedagógico do professor possibilitam articular conhecimento que corroboram para melhor atendimento aos educandos.

As metodologias e aplicabilidades das representações táteis, enquanto poderosos recursos para inclusão de deficientes visuais, ainda são pouco divulgadas e exploradas no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas instituições superiores quanto nas escolas de Educação Básica. Assim, a disponibilização de novas metodologias inclusivas podem ocasionar reflexos positivos ao processo de formação de futuros professores, além de contribuírem para o desenvolvimento de tais práticas nas escolas de Educação Básica, por meio de um movimento que rompe com a concepção de resistência às práticas inclusivas, principalmente, por desconhecerem metodologias inclusivas.

Percebe-se que ao oportunizar momentos de reflexão, há possibilidade de (re)dimensionarmos as concepções relacionadas a inclusão e sobre as práticas voltadas para a construção de recursos didáticos. A adaptação de materiais didáticos, como as representações táteis para trabalhar com os deficientes visuais, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia, por exemplo, a compreensão acerca de como se dá o deslocamento em relação aos espaços regionais de nosso país e a autonomia dos deficientes visuais.

Por fim, acredita-se que as metodologias necessitam ser adequadas para atender as singularidades, pois, cada deficiente visual apresenta potencialidades que necessitam ser contempladas para a construção do conhecimento. Portanto, o processo de ensino deve permear as experiências advindas das relações cotidianas, com vistas a contribuir com a aprendizagem de forma significativa.

Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CHAVES, S. N. A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir. Tese de Doutorado em Educação. 168 f. UNICAMP. Campinas. 2000.

CUSTÓDIO, G. A. O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual. 2013.166f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina.

DIAS, A. F. G. PAULO, J. R. Contribuições das representações táteis para a inclusão: formação inicial e continuada de professores. III Seminário em Prol da Educação Inclusiva – Desafios Educacionais. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. PEE / Campus Toledo. 2014.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O Aluno cego: preconceitos e potencialidades. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 14, n. 1. Jan./jul. de 2010.

SENA, C. C. R. G., CARMO, W. R., JORDÃO, B. G. F. A contribuição da cartografia tátil para a formação de professores de geografia. TERRITORIUM. Revista el de Geografia. V. 02. N. 03. 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: O CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT

Josete Pereira Peres Soares[182]

Paula Silvianna Muniz Figueiredo[183]

[182] Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert. joseteppsoares@yahoo.com.br
[183] Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert- paulasilvianna@yahoo.com.br

Resumo

O breve artigo propõe algumas questões concernentes ao curso de nível Médio na modalidade Normal, em uma instituição pública, estadual e centenária, o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) mantida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). A instituição, com uma experiência ímpar na formação de professores, abriga o referido curso há 120 anos, recebendo o reconhecimento da comunidade campista e municípios vizinhos, formando professores de Educação Infantil e séries iniciais e, sendo responsável por grande parte dos professores desses níveis no mercado de trabalho. Tais professores assumem funções em escolas privadas e públicas, tanto no município de Campos, como em municípios vizinhos. Em 2015 a instituição recebeu da Mantenedora a orientação de que o curso deveria ser extinto, em função de a instituição já abrigar o curso de licenciatura em Pedagogia. Houve com isso um grande movimento entre os professores de carreira da instituição, alunos, pais e membros da comunidade em geral, a fim de defender a permanência do mesmo, propondo uma nova configuração. Foi realizada uma audiência pública na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), onde a questão foi levada, recebendo o movimento apoio dos deputados da Comissão de Educação. A instituição fez uma mobilização entre os docentes, professores e demais interessados, despertando a atenção da imprensa e blogs. Com essas ações a Mantenedora permitiu a abertura de uma turma para o próximo ano. Contudo, entende-se que apesar dessa autorização, a situação ainda está longe de ser resolvida.

Palavras-chave: Curso Normal Médio; ISEPAM; Formação de professores; FAETEC.

Introdução

O ISEPAM abarca uma experiência centenária de formação de professores. É uma instituição pública estadual, cuja Mantenedora é a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Possui 120 anos de história, servindo ao município de Campos e outros municípios com a oferta de formação de professores. Iniciou as suas atividades como Escola Normal de Campos, pela Lei nº 164 em vinte e seis de novembro de 1894. Essa foi instalada junto ao Liceu durante sessenta anos. Através da Lei nº 2.146, foram criados dois institutos, o Instituto de Educação de Campos (IEC) e o Instituto de Educação de Niterói (IEN) em 1954. A partir disso a instituição passou a funcionar no Grupo escolar Saldanha da Gama, no mesmo endereço onde funciona nos dias atuais. A sua nomenclatura foi mudada em 1965, passando a se chamar Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert, em homenagem a um educador campista que se formou na Escola Normal de Campos. Em 2001, foi transferido para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (FAETEC), que pretendia instaurar o curso Normal Superior, o que ocorreu em 2002. Passa então a sua denominação a ser Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (CRESPO, 2009).

O ISEPAM possui uma Escola de Aplicação (CAP), oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais), Ensino médio Formação Geral, Ensino Médio na modalidade Normal, Curso Técnico de Secretaria Escolar, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Possui um prédio que atende a todas as modalidades de ensino, funcionando em três turnos.

O curso em questão é o Ensino Médio na modalidade Normal. O ISEPAM possui o curso há 120 anos e é uma instituição conhecida como formadora de professores. Em 2001, após a transferência para a FAETEC, foi criado o curso Normal Superior, em função do entendimento da Lei 9394/96 de que todos os professores deveriam cursar o ensino superior. A lei previa a criação do curso Normal Superior e também de institutos superiores a fim de formar professores em nível de graduação.

Em março de 2009, foi criado o curso de licenciatura em Pedagogia, ocorrendo

o encerramento do curso Normal Superior em dezembro do mesmo ano. O curso de licenciatura em Pedagogia está bem estabelecido na instituição com seis anos de funcionamento e com seus egressos no mercado de trabalho em áreas diversas da educação.

O fato de a instituição abrigar dois cursos de formação de professores, a saber, licenciatura em Pedagogia e o Ensino Médio na modalidade Normal, ainda que em atuações na educação diferenciadas, fez com que a FAETEC desejasse reduzir custos e planejasse extinguir o curso de Ensino Médio na modalidade Normal.

A falta de investimento no curso já ocorria ao longo de anos, quando a autorização de novas vagas era cada vez mais reduzida e o envio de professores para as áreas pedagógicas praticamente não existia. O curso funcionava e ainda funciona com a mão de obra existente na instituição.

Há ainda uma seleção para o ingresso no curso, o que ocasiona algumas desistências de alunos que concluem o ensino fundamental de tentarem uma vaga. A partir do ano de 2013, a empresa responsável pelo processo seletivo para ingresso nos cursos de nível médio do Instituto, foi alterada, trazendo mudanças. Para que a inscrição fosse confirmada, passou a ser obrigatório o envio de uma declaração de comprovação de conclusão do ensino fundamental, como requisito para fazer a prova. Com isso, muitos alunos que se inscrevem ficam impedidos de realizar a prova por não observarem essa exigência no edital.

O Ensino Médio na modalidade Normal tem em funcionamento 5 (cinco) turmas, possui os laboratórios de matemática, vida e natureza (biologia), linguagens e alfabetizações, arte e educação, brinquedoteca, práticas psicomotoras, atendimento educacional especializado e culturas. O curso tem como campo de estágio a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os formandos concluem o mesmo com uma boa bagagem em disciplinas teóricas e também com uma prática considerável nas áreas propostas.

O início da crise do curso ocorreu após o ano de 2001, quando o ISEPAM

passou para a administração da FAETEC (a instituição pertencia a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC) e, algumas mudanças começaram a acontecer. A mantenedora até esse momento tinha experiência apenas com cursos técnicos, além de ser uma Fundação com poucos anos de existência. A experiência do ISEPAM em formação de professores facilitou a relação entre mantenedora e mantida. Contudo devido a pressões internas e financeiras da FAETEC, algumas situações começaram a modificar, como falta de professores, quadro de professores efetivos inferior ao necessário, falta de professores especializados na área pedagógica para atuar no referido curso, necessidade de reparos na infra-estrutura, reforma do prédio, que por ser centenário, necessita de manutenção, mão-de-obra de pessoal administrativo e de serviços gerais, dentre outros.

A notícia de que o curso de nível médio na modalidade Normal seria extinto foi recebido com grande espanto pelos professores e comunidade em geral, pois apesar de pertencer a uma mantenedora de formação técnica, a comunidade escolar não queria perder a sua identidade e a sua história de formadora de professores. Por isso ocorreram algumas ações para que isso não acontecesse. Professores, coordenadores, pais, alunos e demais componentes da comunidade escolar se uniram para lutar pela permanência do curso e das vagas. Veremos abaixo algumas justificativas elencadas pelo grupo de professores, coordenadores e comunidade escolar para a permanência do curso.

O curso Normal de nível Médio

Há muitas discussões e controvérsias quanto à permanência do Ensino Médio na modalidade Normal. Conforme a Resolução 01/99 da CEB aprovada em 29/1/99, o nível médio na modalidade Normal “é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica” (BRASIL, 1999, p. 14). Segundo o documento, “tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a

realidade educacional do país" (BRASIL, 1999, p. 14). Porém a lei desafia os sistemas a pensá-la sob novas bases. Vale dizer que é necessário uma nova configuração dessa modalidade de ensino e, ao mesmo tempo incentivar um ensino mais aprofundado através das licenciaturas para a docência da Educação Infantil e séries iniciais.

Gatti (2006) apresenta a mesma justificativa. Para a autora, o Brasil é muito diversificado e por isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) ainda permite a formação em nível médio, ainda que proponha a formação em nível superior. Para ela isso ainda atende as condições do país. Ressalta, entretanto, as propostas do governo com diversos programas de formação superior para os professores em exercício.

O Ensino Médio na modalidade Normal está estabelecido no Art 62 da LDBEN (9394/96)

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Conforme Parecer (BRASIL, 1999, p. 14), a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais, a de recrutamento para as licenciaturas; preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e servir como centro de formação continuada.

Entende-se que das funções essenciais apresentadas, está o recrutamento para as licenciaturas. O aluno que conclui o ensino médio de formação geral, mas que

nesse período, não manteve nenhum contato com a formação de professores, dificilmente fará opção por um curso de licenciatura. Contudo o aluno do Ensino Médio na modalidade Normal já possui, ao concluir o curso, uma considerável base pedagógica, além de uma experiência em docência através do Estágio Obrigatório, o que faz dele um candidato a cursar uma licenciatura, que tem sido cada vez menos almejada pelos jovens concluintes do Ensino Fundamental.

O Ensino Médio na modalidade Normal no ISEPAM

O curso forma professores com qualidade há 120 anos e pode-se observar que os formandos deste curso, não se acomodam apenas com essa formação. Muitos deles prestam vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia; outros ingressam no mercado de trabalho com a habilitação de nível médio e procuram um curso superior na própria instituição ou em outras, como forma de garantir progressão na carreira e também para ampliar a qualificação.

A instituição é uma referência na região em formar professores e, por isso, o curso apresenta um currículo muito rico, diversificado, com laboratórios e formação adequada para uma formação de qualidade. Os alunos do referido curso participam de concursos públicos e são aprovados antes mesmo da conclusão do mesmo. O ISEPAM tem cumprido de forma brilhante com seu papel de formar professores, desde a Escola Normal até os dias atuais. Entende-se ainda que há de se incentivar os alunos a cursarem um ensino superior e, isso é feito na própria instituição, que oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo.

Para defender a manutenção do referido curso, os professores e coordenadores do ISEPAM apresentaram na ALERJ algumas justificativas para a sua continuidade, além de propor uma nova configuração para o curso, a saber, ser uma base pedagógica de ensino médio para incentivar alunos que concluem o mesmo a ingressar em um curso de licenciatura.

Algumas razões para a permanência do Ensino Médio na modalidade Normal no ISEPAM

Com as dificuldades administrativas apresentadas na introdução, a mantenedora decidiu encerrar as atividades do curso de Ensino Médio na modalidade Normal em 2015 para se efetivar a partir de 2016. Os professores e comunidade em geral buscaram mobilização em defesa do curso e algumas justificativas foram apresentadas. Foi redigido um documento com várias justificativas, e entregue a Comissão de Educação da Alerj. Foram selecionadas algumas que foram expostas oralmente na referida Comissão em 26 de agosto de 2015.

Uma das justificativas da FAETEC é que a instituição está com dois cursos de formação de professores, mas que poderia ter apenas um de excelência, que é o de Pedagogia. Essa justificativa não foi bem aceita porque não há motivos concretos para extinção do curso e, também pelo pouco investimento que o curso de licenciatura em Pedagogia tem recebido.

A seguir um breve resumo das justificativas apresentadas para a continuidade do curso e manutenção das vagas. O ISEPAM foi tombado pelo patrimônio histórico do município pelo Conselho de Preservação e Patrimônio Municipal de Campos dos Goytacazes-RJ, pela Resolução 005, de 13 de setembro de 2013. A instituição, portanto, faz parte do patrimônio histórico e educacional do município, com 120 anos dedicados à formação de professores, desenvolvendo uma cultura escolar ao longo desses anos e que perpassa gerações. Juliá define cultura escolar como (2001, p. 10)

> um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades

> que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Essa cultura escolar do ISEPAM permitiu a boa aceitação da comunidade em geral do curso de licenciatura em Pedagogia, criado em março de 2009. Foi a partir do histórico da instituição como formadora de professores que pode ser estabelecida a licenciatura.

Outra questão levantada é o fato de o curso ser campo de estágio para a licenciatura em Pedagogia. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), o curso capacita para docência na Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental e nos Cursos de Ensino Médio na modalidade Normal. Este é um rico campo de estágio para os licenciandos em pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 2/2015 aprovado em 9/6/2015) reafirmam que “para o curso de pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal”.

A instituição abriga o CAP, que foi criado em 09/05/2013, pelo Decreto 43.578 que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, séries iniciais e séries finais, Formação Geral nível Médio, Ensino Médio na modalidade Normal, curso Técnico de Secretaria Escolar. Por isso a instituição pode ser um campo de estágio completo para os alunos de pedagogia, que é realizado no mesmo espaço de formação. Percebe-se que não há melhor lugar para formação desse futuro professor do que o próprio espaço onde ele aprende a ser professor.

Conforme o Parecer 02/2015, é necessário a oferta de campo de estágio seguro e consolidado em sua prática aos futuros professores. Fazer o estágio na própria instituição permite ao licenciando maior comodidade e também assistência na

execução de seu estágio obrigatório.

Outra questão apresentada foi a necessidade de cumprir uma das Metas do Plano Nacional de educação (PNE- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014). A Meta 12 tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos assegurando novas matrículas no segmento público.

Entende-se a necessidade de os alunos prosseguirem os seus estudos, ingressando no ensino superior após o ensino médio. É notória a falta de professores no país de determinadas disciplinas, principalmente na área de exatas, nas séries finais do Ensino Fundamental. Por isso a proposta de uma nova configuração do ensino médio na modalidade Normal, para incentivarmos futuros professores para as licenciaturas, o que seria muito difícil ocorrer com a Formação geral.

Conquanto o fato de que o ideal é a formação em nível superior, e isso é do conhecimento de todos, várias prefeituras ainda cumprem o que está na LDBEN (9394/96) e promovem concursos com a habilitação mínima, o Ensino Médio na modalidade Normal. Os alunos do ISEPAM são aprovados nesses concursos, e, continuam os seus estudos, ingressando em um curso superior, pois são incentivados a isso.

Mais um fator abordado foi a LDBEN (9394/96) ainda prever a inserção dos egressos para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme o Art 61, inciso I, considerando profissionais da educação escolar básica professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. E no Art. 62 quando prevê a formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Metodologia

A metodologia constou de estudos e uso de Legislações pertinentes, artigos

científicos, relatos orais, observação participante em reuniões pedagógicas, participação em reuniões na ALERJ, discussões com profissionais de educação, observação não-participante, dentre outros.

Resultados e Discussão

Após apresentação das questões citadas para o corpo pedagógico, ocorreu a mobilização para a audiência pública na ALERJ e a seguir uma chamada à população através da mídia, passeatas, blogs sobre o ocorrido, tornando-se um ato público. Os deputados da Comissão de Educação presentes mostraram-se favoráveis à reivindicação dando apoio ao corpo de professores presentes, tendo ainda o Presidente da Comissão recebido o grupo em seu gabinete após a mesma. Após as ações promovidas, a mantenedora enviou comunicado permitindo a abertura de uma turma no ano de 2016.

Conclusões

Apesar de a mobilização ter tido como resultado o ingresso de uma nova turma para o ano de 2016, não foi um resultado totalmente positivo, pois a intenção era a abertura de pelo menos duas turmas e garantia de continuação. Portanto, o caso do Ensino Médio na modalidade Normal do ISEPAM ainda está longe de ser concluído.

Referências

BRASIL. PARECER CNE Nº 1/99 – CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0500-0518_c.pdf>. Acesso em junho de 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,

1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 de junho de 2015.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno. Institui 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 junho de 2015.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 15 de Abril de 2015.

_____. PARECER CNE/CP Nº 2/2015. Aprovado em 9/6/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em agosto de 2015.

CRESPO. Regina Márcia Gomes. Postal Comemorativo ISEPAM. Arquivo do ISEPAM. Campos dos Goytacazes, 2006.

GATTI, Bernardete. In: NOVAES, Ana Paula. Fundação Carlos Chagas. Difusão de Idéias. Dezembro/2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf>. Acesso em agosto 2015.

JULIA. Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução- Gisele de Souza. Revista brasileira de história da educação. Nº 1 jan/jun/2001. Disponível em: <file:///C:/Users/ajudante/Downloads/273-846-1-PB.pdf>. acesso em 08 de setembro de 2015.

Formação de professore/as numa ética dos Direitos Humanos: um diálogo necessário

Keila Deslandes

Num breve histórico, podemos partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, da ONU; e seguir por acordos internacionais ratificados pelo Brasil, donde a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Preconceito (1965); a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a Convenção contra a Tortura e outros tratamentos e penas cruéis e degradantes (1984); e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). O Brasil é signatário de todos esses documentos internacionais, o que o levou a elaborar, no que tange à EDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006; e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas em 2012, pelo Conselho Nacional de Educação. Tais Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos são destinadas às instituições de ensino de todo o país e que devem ser consideradas de modo transversal no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos Regimentos Escolares, nos projetos de ensino, materiais didáticos e processos de avaliação.

A preservação da dignidade da pessoa humana é, no contexto dos DDHH, um valor universal, irredutível, inegociável e inerente à pessoa humana. A defesa da dignidade da pessoa humana deve ser entendida num conjunto complexo e interligado de direitos positivados ou não.

Então, numa perspectiva didática e simplificada, falamos de dois momentos que, embora complementares, podem ser equacionados por diferentes abordagens teórica-metodológicas de análise e intervenção.

No primeiro momento, objetivo-simbólico, temos leis para tipificar, proteger e assegurar a cidadania. Por exemplo, o Art 5º da CRFB/88, para garantir a igualdade de mulheres e homens, a liberdade de consciência religiosa e de culto e a função social da propriedade, como direitos fundamentais. Ou a "Lei Maria da Penha"; ou a qualificadora da racial da injúria, tipificada no Código Penal). Bem como temos códigos normativos, tais como o DSM que, numa revisão feita em 1973, deixa de tipificar a homossexualidade (chamada homossexualismo) como uma doença mental; ou, mais recententemente, na revisão feita por ocasião do DSM-5 (2013), deixa de considerar a transexualidade como uma psicopatologia passível de tratamento.

A dimensão objetiva-simbólica é, portanto, uma positivação de diferentes tensões político-conceituais da vida social, produtora e resultante de novos parâmetros de sociabilidade. Assim, a revisão do DSM-2 impede que especialistas do campo "*psi*" tratem a homossexualidade como uma disfunção passível de reversão clínica-medicamentosa. Bem como a igualdade de direitos e deveres, entre mulheres e homens, na CRFB/88, favorece que meninas e meninos tenham igual direito-dever de frequentar as escolas públicas de Educação Básica do Brasil.

No entanto, a dimensão objetiva-simbólica não exaure o campo de tensões politico-conceituais que nutrem o campo da realidade social.

Temos, então, a dimensão subjetiva-imaginária, mais ampla e complexa, onde a cultura efetivamente realiza ou impede o acesso às condições de cidadania emancipatória, ainda que já positivadas. E aí temos o um terrenos fértil para a atuação do amplo campo da Educação em Direitos Humanos e da formação da cultura cidadã no conjunto de uma visão ética do que é considerado justo, no combate aos preconceitos e a diversas formas subjetivas e "veladas" de discriminação que, ainda que não asseguradas por uma lei que as proíba, podem ou não ser combatidas ou meramente reproduzidas por pessoas e instituições. Podemos começar a conversar sobre este assunto a partir de um exemplo simples e, aparentemente, bem sucedido: mulher ao volante. Se eu pedisse a vocês para completar esta frase, o que vocês escreveriam? De maneira, espontânea, sem o crivo da consciência. Ou seja, a primeira frase que lhes vem à cabeça, para completar esta frase seria, talvez, para várias pessoas aqui, "perigo constante".

O preconceito de que mulheres dirigem mal – portanto, são um perigo constante no trânsito -, pode até parecer ingênuo e inócuo, pois, afinal, as mulheres estão aí a dirigir pelas ruas sem muitos problemas quanto a isto. Ou seja, ainda que haja este preconceito, ele não geraria uma discriminação relevante. Mas, esta frase faz parte do imaginário da cultura patriarcal brasileira, onde as mulheres devem realizar tarefas domésticas, relacionadas ao cuidado da prole e os homens devem ocupar o "mundo da rua"; donde dirigir seja uma incumbência do homem e cuidar das crianças e da casa, tarefa das mulheres. Divisão da cultura essa que é facilmente observável nos

brinquedos que usualmente são oferecidos a meninos (carrinhos) e a meninas (bonecas).

Assim, persiste o imaginário de ser a mulher pior motorista que o homem. Ainda que seja positivada a igualdade de acesso a “cartas de motorista” para mulheres e homens no Brasil; ainda que, consideradas condições econômicas semelhantes, seja igualmente factível a aquisição de carros por homens e mulheres; e, ainda, diante de estatísticas que indicam que a maior parte de acidentes graves, de direção agressiva e de condução alcoolizada esteja correlacionada ao sexo masculino. O preconceito persiste, ainda que a discriminação não seja tão objetiva, pois, dificilmente, alguém deixaria hoje de pegar um taxi ou ônibus caso observasse que o mesmo está sendo dirigido por uma mulher. O preconceito, entendido como um resquício da cultura patriarcal, persiste e tem uma função fundamental no ciclo da discriminação, embora com ela não se confunda.

A produção e reprodução deste imaginário social está muito presente na mídia. Quando sabemos que cerca de 80% (oitenta por cento) da população brasileira vê TV todos os dias e, nesta mesma proporção, tem no noticiário televisivo a sua única fonte de informações, passa a ser inegável o papel dos grandes meios de comunicação para configurar moldes, clichês e orientar os meios de consumo e conduta com base em modelos “standard”.

No caso da mulher, esta “standardização” é evidente. O modelo ideal de mulher é jovem, branca, magra e heterossexual, além de hiper-erotizada e precocemente erotizada.

A Revista Fórum publicou, recentemente, em março/ 2015, uma lista com as 10 (dez) propagandas mais machistas e racistas do último ano. Por exemplo, a propaganda de um certo produto capilar, que apresenta uma modelo negra, com cabelos alisados e a seguinte frase: “Meu cabelo liso ressalta o melhor de mim”. A mensagem é contundente: o melhor da mulher negra é se aproximar do padrão de beleza branco. Também, a propaganda de um produto de limpeza para cozinhas, onde se exibe a foto de uma mulher com aparência descansada e a seguinte frase: “Agora que a casa está limpinha, você pode começar aquele projetinho pessoal que você tanto sonhou!”, na estarrecedora mensagem segundo a qual, antes de buscar a própria felicidade – o tão sonhado “projetinho” pessoal - , a mulher deve terminar de arrumar a cozinha!

E num último exemplo destas top-10 publicidades machistas e racistas, um comercial de cerveja que hiper-sexualiza a mulher que, de biquíni e com o corpo bastante destacado nas cenas, serve as bebidas geladas na praia, em dois volumes de garrafa que são assimilados aos seios com silicone da modelo: “300 ou 600 ml. Faça a sua escolha.” Ou seja, qual tamanho de teta do homem prefere para o seu prazer? (Os comerciais de cerveja, diga-se de passagem, são eloquentes no machismo, ainda que muitas e cada vez mais mulheres bebam cerveja. O produto é vendido igualmente para ambos os sexos, ou seja, não há discriminação quanto ao produto cerveja em si mesmo. Mais uma vez, é do aspecto imaginário que estamos falando aqui).

Por outro lado, algumas propagandas surpreendem e inovam exatamente por confrontar esta expectativa do imaginário social. E eu me lembro aqui de uma campanha publicitária já mais antiga, de uma marca de automóveis que usou o seguinte tema: “Você precisa rever os seus conceitos” (que também poderia ser escrita como “você precisa rever os seus preconceitos”). A campanha é do ano de 2010 e foram filmadas diferentes cenas curiosas e que chamavam a atenção. Por exemplo, a cena de duas mulheres, num prédio de luxo, esperando o elevador. Uma

das mulheres tem alguns elementos daquilo que nós configuramos acima como o padrão ideal da publicidade, ou seja, é branca, magra, alta e supostamente rica ou "bem-sucedida" profissionalmente (ares de "executiva"). A outra mulher, por sua vez, tem diversos elementos contrários a este padrão, sendo relativamente obesa, idosa, de baixa estatura e com ares de "pessoa humilde". Ao longo da curta cena, observamos que a primeira mulher demonstra incômodo em relação à presença da outra pessoa ao seu lado, o que faz com que ela acabe por verbalizar a seguinte frase" "o elevador de serviço fica logo ali", apontando para o outro lado do hall de entrada do prédio. A segunda mulher, com aparência de tranquilidade, agradece à orientação e responde: "Obrigada. Eu comprei a cobertura há poucos dias e preciso mesmo conhecer melhor o meu novo prédio."

Ou, também nesta campanha, uma mulher branca está sentada, com um bebê no colo, no banco de trás de um carro; e um homem negro está sentado no banco da frente. Passa uma colega, entusiasmada com os supostos progressos na vida da conhecida e dispara: "Amiga, que bebê lindo. Casou bem, hein? Carro novo, motorista…" E a outra responde: "Sim, casei bem. Este é o Pedro, meu marido".

Nós acreditamos então, que, apesar de serem complementares, a abordagem (ou o enfrentamento) à discriminação e ao preconceito, pode se dar em momentos distintos.

Assim, entendemos que o enfrentamento à discriminação, por meio de legislação específica e de políticas públicas, se faz de maneira objetiva e exerce um papel importante no combate ao preconceito e na mudança da cultura de exclusão., fazendo parte do processo de retroalimentação do ciclo de combate ao preconceito-discriminação. Mas, uma sociedade livre de preconceitos sequer precisaria de leis de combate à discriminação, sendo que o contrário não necessariamente é verdade.

A Educação em Direitos Humanos aparece aí nesta perspectiva de formação para uma cidadania emancipatória, em que se reconhece o “direito a ter direitos” (conceito de Hannah Arendt para cidadania) e de uma cultura de respeito e paz.

Não se trata, portanto, apenas de informar e nem de coibir, por meios objetivos (políticas sociais, leis, conjunto de normas etc), situações de discriminação social. Mas, de desenvolver visões críticas e estratégicas que visem a promover uma consciência para o respeito à dignidade da pessoa humana, para o exercício dos direitos e a participação cidadã. Numa síntese, suscitar, por diferentes processos metodológicos participativos e de construção coletiva, a formação de uma consciência de cidadania capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político.

Neste viés, a formação de uma cultura dos DDHH “só é possível com sua apropriação e sua reinvenção por esses mesmos sujeitos, humanos e cidadãos” ; no fortalecimento e empoderamento dos sujeitos para “participarem de forma ativa, consciente e crítica da sociedade, com base tanto na noção de igualdade, quanto no reconhecimento da diversidade”.

Para ilustrar esta perspectiva, lembro aqui de um momento vivido recentemente em sala de aula, por ocasião de longas horas de debate sobre a temática das “cotas raciais” como política focal de acesso de segmentos excluídos do ensino público superior, no Brasil. Tinha, na sala, um grupo de alunas negras, muito atento ao debate e com participações pontuais sobre o tema. Ao final dos debates, uma estudante veio conversar comigo sobre como tinha sido importante para ela aquelas aulas, pois ela mesma tinha teria se inscrito no ENEM fazendo uso do critério “cotas raciais”. Mas, a

despeito de ser beneficiária, ela não entendia a motivação daquela política pública e até evitava que alguém soubesse desse fato. Ou seja, ainda que beneficiária da dimensão objetiva-simbólica da lei, a estudante negra, cotista, não conseguia se apropriar da dimensão subjetiva-imaginária da política pública e preferia esconder que tinha feito uso deste direito, por não internalizar, numa perspectiva ética e cultural, o conceito de equidade.

Assim, temos acreditado que a tanto a formação de professoras e professores para as temáticas dos Direitos Humanos, quanto a formação de jovens estudantes para uma cultura dos DDHH, na escola, deve introduzir aspectos capazes de atingir a dimensão subjetiva-imaginária da realidade, com todo o seu arsenal de sentimentos íntimos, valores pessoais e representações sociais.

Neste sentido, a introdução da temática dos DDHH com uso de elementos lúdicos tem se mostrado como uma proposta interessante. A dimensão lúdica, articulada ao pensamento e à ação, permite a desconstrução de sentidos cristalizados e a invenção de novos sentidos diante da realidade social. A capacidade de brincar – e o imaginário como seu correlato -, permite o desenvolvimento do pensamento para além das fronteiras do que está historicamente dado. As atividade lúdicas permitem uma nova possibilidade de ser, de vir a ser e de recriar a realidade por meio da imaginação. Temos, assim, produzido e estimulado a produção de jogos e brincadeiras, abordados sempre numa perspectiva ativa, reflexiva, dialógica e cooperativa, com o objetivo de estimular o/as participantes a questionar e recriar sentidos, a se colocar no lugar do outro e a rever sua inserção no grupo. Tais jogos são utilizados em sala de aula, preferencialmente, com a participação de mediadores. Os jogos propiciam a interação, o debate, o confronto de ideias e, ainda, abrem o diálogo para situações comuns de vida, incidindo diretamente nesta perspectiva subjetiva-imaginária da cultura. Mas, também, temos visitado escolas, em todo o Brasil, numa pesquisa que estamos

desenvolvendo, para conhecer projetos desenvolvidos para a promoção da igualdade de gênero. E, ainda uma vez, constatado a importância da formação de uma cultura dos Direitos Humanos, na escola, e tentado observar os elementos que diferenciam estas escolas, para além do projeto político pedagógico formalizado. E, ao que tudo indica, estes elementos se localizam exatamente na existência não de sisudez ou de doutrinação, mas na valorização de situações de diálogo, reflexão e criatividade.

Não é fácil a formação de novos paradigmas mentais pela EDH - e, neste sentido, o combate ao preconceito e a intervenção no ciclo perverso do preconceito – discriminação. O cotidiano, sabemos, tem se mostrado como conservador e até fundamentalista. Violações aos Direitos Humanos acontecem todos os dias e são aplaudidos por grande parcela da população. O próprio conceito de Direitos Humanos é objeto das mais graves deturpações, como se fosse sinônimo de impunidade, descumprimento de leis e proteção a pessoas que cometem delitos.

Mesmo assim, a proposta encontra seu eco idealista na utopia de construir uma cidadania emancipatória, na qual todas e todos tenham acesso aos direitos humanos e possam participar da vida presente e dos planos futuros da sociedade. Uma cidadania que seja inclusiva não apenas no sentido do acesso ao consumo de bens e serviços, mas que favoreça novas interações, garanta formas diversas de participação, de respeito à diversidade e de compreensão das diferenças não necessariamente numa perspectiva integrativa.

Reconhecemos os limites da EDH e as enormes dificuldades para que as pessoas revejam seus preconceitos e possam recriar os valores em nome da construção de uma cultura dos Direitos Humanos, sobretudo quando o suporte de políticas públicas e da legislação, por definição, é insuficiente. Mesmo assim, a utopia está lançada e,

dentro de limites éticos, a potencialidade de transformação social em nome da defesa da dignidade humana é enorme.

Bibliografia:

ASSIS Simone Gonçalves (org) **Impactos da violência na escola: um diálogo com educadores.** Rio de Janeiro. MEC/ FioCruz. 2010.

BRASIL. MEC/ SECAD. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnica-Raciais.** Brasília. SECAD. 2006.

DESLANDES Keila; FIALHO Nira. **Diversidade no ambiente escolar: instrumentos para a criacão de projetos de intervenção.** Belo Horizonte. Autêntica. 2010.

MISKOLCI Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos. EdUFSCar. 2010.

BRASIL. Lei 8.069/ 90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO NO BRASIL

Marileny Aparecida Martins[1]; Ana Cristina Ferreira (orientadora)[1]

[1] Universidade Federal de Ouro Preto, marilenymartins@yahoo.com.br e anacf@iceb.ufop.br

RESUMO:

Embora a noção de inclusão escolar tenha se disseminado razoavelmente, na prática, nem sempre tem representado uma integração efetiva e nem um atendimento adequado às suas necessidades. No presente texto apresentamos uma breve revisão da Formação de Professores numa perspectiva inclusiva. A partir de documentos (artigos, leis, Parâmetros curriculares, Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, Plano Nacional de Educação 2001 e 2014, Dissertações e Teses) relacionados à história da formação de professores em uma perspectiva inclusiva, construímos uma visão que reúne as iniciativas relacionadas à Educação Especial àquelas relacionadas à formação de professores de Matemática para atuarem nesse novo cenário. Os resultados sugerem que, embora se verifique algum avanço, é evidente que ainda há um longo caminho a percorrer tanto no sentido de uma efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais quanto no sentido de promover uma formação inicial e continuada mais adequadas.

Palavras- Chave: Formação Inicial de Professores, Inclusão, Historiografia da Educação.

Introdução

Um levantamento realizado pelo Movimento Todos pela Educação (www.todospelaeducacao.org.br) para o observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), baseado nos dados do Censo da Educação Básica (MEC/ INEP), revelou que, de 2009 a 2014, houve aumento de 38,6% das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica, passando de 639.718 para 886.815 no referido período. Tal cenário exige que as escolas se transformem de modo a receber a diversidade. Um caminho interessante envolve o convívio com as diferenças em um ambiente de solidariedade buscando garantir a igualdade de oportunidades (MANTOAN, 2006).

Entretanto, a realidade escolar está bem distante disso. Tessaro (2005 apud OLIVA, 2011), destaca a falta de preparo docente e a sensação de insegurança experimentada por muitos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, nos propomos a apresentar, com o auxílio da Historiografia Educacional Brasileira, uma breve revisão da Formação Inicial de Professores numa perspectiva inclusiva, construída a partir da revisão de documentos (artigos, leis, Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade, Plano Nacional de Educação 2001 e 2014, Dissertações e Teses).

A Educação Especial e a Formação de professores no Brasil

A partir da década de 1950, começam os primeiros seminários relacionados à infância excepcional, a participação dos órgãos governamentais relacionada a essas pessoas, começa a ser viabilizada (RAFANTE; LOPES, 2013). Devido à demanda por recursos humanos especializados no atendimento a esses alunos, foi criado em 1967, em caráter experimental, um curso de formação de professores de ‘excepcionais’, denominado Unidade de Educação Especial, no Instituto de Educação Caetano de

Campos. Composto de aulas teóricas e práticas, seminários e estágios de observação e atuação, o curso destinava-se a formar professores nas áreas de “Deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais” (MASINI, 1993).

Na década de 1970, no Estado de São Paulo, iniciou-se a formação de professores de Educação Especial no Ensino Superior. Para Masini (1993, p. 64), este foi um marco que revelou “o reconhecimento de que essa Educação requer aprofundamento de estudos e um profissional que disponha não só de recursos técnicos, mas de fundamentação teórica para refletir sobre sua ação e ter clareza sobre suas decisões”. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelo desenvolvimento e melhoria do atendimento às pessoas com deficiência, esse centro visava sua integração na sociedade (MAZZOTA, 2001).

A Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecida pela Constituição de 1988, representou um passo importante rumo à inclusão desse alunado no sistema de ensino regular. Em seu artigo 208, essa constituição garante o direito à escola para todos, sem discriminação ou qualquer forma de preconceito.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, a pressão dos organismos internacionais e os movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência resultou no reconhecimento e movimento do poder público quanto às questões que envolvem essas pessoas. Esse fato contribuiu para direcionar os rumos das políticas públicas nessa área (LIMA; MENDES, 2009).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. Essa Política designava o professor especial como o responsável por acompanhar os alunos da Educação Especial, propondo, junto a outros profissionais especialistas, a inclusão ou não desse aluno na escola regular do sistema de ensino. Contudo, essa Política não resultou numa reformulação das práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade dos potenciais de aprendizagem desses alunos. Isso porque manteve pressupostos calcados em função de padrões de homogeneização de aprendizagem (DEIMILING; MOSCARDINI, 2012). No entanto, não podemos deixar de reconhecer que representou

um fato importante para esse público na busca por sua inclusão no sistema comum de ensino.

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994), introduz uma mudança na orientação da educação desses alunos. Considerada um importante documento - mesmo sem efeito de Lei - teve como objetivo a inclusão social (BRASIL, 1994).

Fato esse reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996 e pela publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A Lei de Diretrizes e Bases posicionou a Educação Especial como modalidade da Educação escolar, sendo voltada para a formação do indivíduo e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, dirigidos aos professores, oferecem referências para a identificação, no ensino regular, dos alunos que possam vir a necessitar de adaptações curriculares, direcionando a escolha de adequações no auxílio ao atendimento a esses alunos (BRASIL, 1998). Esse documento reforça ainda a necessidade da preparação adequada e a dedicação da equipe educacional, bem como a importância do apoio adequado e recursos especializados. Neste cenário descrito, a inclusão desses alunos e a formação de professores ganha destaque.

Na década de 1990, em Minas Gerais, a formação de professores para a Educação Especial era de nível médio, organizada pelo Instituto São Rafael. Em 2001, aprovado pela Lei N° 10.172 de 9 de janeiro de 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação. Nesse documento foi dedicado um capítulo inteiro à Educação Especial (Capítulo 8), sendo estabelecida como prioridades a necessidade de adequação do processo pedagógico aos alunos, com um ensino significativo. Já para a formação de professores, foi estabelecida como meta, a inclusão nos currículos dos cursos de formação, de conteúdos e disciplinas especificas para a capacitação ao atendimento dos aprendizes especiais (BRASIL, 2001).

Outra iniciativa dos poderes públicos relacionados à formação e capacitação de recursos humanos para o atendimento aos alunos especiais foi o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, lançado em 2003. Esse Programa teve como objetivo promover a formação continuada de professores e gestores, disseminando uma política inclusiva nos municípios brasileiros voltada para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005; LIMA: MENDES, 2009).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil foi signatário (DEIMLING: MOSCARDINI, 2012). Nessa Conferência, o Brasil firmou o compromisso, diante da comunidade internacional, de respeitar e fazer cumprir as obrigações previstas no documento. No artigo 24 desse documento, é destacada a necessidade da capacitação e formação inicial e continuada de profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino. Essa formação deveria conscientizar os profissionais sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e estereótipos (CAIADO, 2009). Esse fato foi reforçado, em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A necessidade da formação inicial e continuada é acentuada nas diretrizes desse documento, no qual é apontado que a base dessa formação deve ter “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Contudo, diversos autores (ex. VITALIANO; DALL’ ACQUA, 2012) destacam que a formação inicial do professor de Matemática continua baseada, predominantemente, em conteúdos específicos com preparação didática mínima, com pouco espaço para a difusão de informações acerca da inclusão no contexto da formação. Assim, embora a “concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as pessoas possam estar incluídas no sistema educacional regular” (OLIVA, 2011, p.

12) tenha se disseminado razoavelmente, nem sempre a inclusão desse aluno numa classe comum do ensino regular, representa uma integração efetiva e nem um atendimento adequado às suas necessidades.

Recentemente, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, pela Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Para o campo da Educação Especial, foi destacado como uma das metas, fomentar a formação continuada de professores para o atendimento aos alunos especiais, incentivando a inclusão nos cursos de formação de educadores, produção de materiais, referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino – aprendizagem (BRASIL, 2014).

Considerações Finais

Historicamente, observamos um crescente movimento (em termos de leis, mas também por parte da comunidade) no sentido de promover a inclusão escolar e, em menor escala, de adequar a Formação de Professores nessa direção. As pessoas com necessidades especiais, outrora discriminados e privados do convívio social, passam a ter o direito garantido a frequentar o sistema regular de ensino. Entretanto, os princípios de igualdade de oportunidades e valorização das diferenças nem sempre se efetivam na prática.

Consideramos ainda fundamental a articulação entre as políticas públicas e as políticas de formação de professores para que a inclusão escolar seja mais que uma ideia e passe a se constituir em práticas bem fundamentadas.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.

_____. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 de jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. N° 9394/ 96. Brasília, 1996.

_____. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

_____. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Unesco, 2001.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: Destaques para o debate sobre a educação. **Revista "Educação Especial"**. Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set/ dez, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão Escolar: Política, Marcos Históricos, Avanços e Desafios. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, n. 12, 1° semestre, 2012.

LIMA, S. R; MENDES, E. G. **Políticas Nacionais para a Educação das Pessoas com Deficiência**. In: V Simpósio Estado Políticas. Uberlândia, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. In: MANTOAN, PRIETO, e ARANTES. **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. Ed. Summus, p. 1- 6, 2006.

MASINI, Elcie F. A Educação do Portador de Deficiência Visual – As perspectivas do vidente e do não vidente. **Em aberto**. Brasília, ano 13, n. 60, out-dez, 1993.

MAZZOTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. In: **Educação Especial no Brasil** – História e Políticas Públicas. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Educação Inclusiva: Representações Sociais de Professores que ensinam Matemática. **Poíesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 127-149, jan/jun, 2014.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual**: inclusão escolar e preconceito. 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.

RAFANTE, H C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). **Revista Histedbr On-line.** Campinas, n. 53, p. 331-356, out. 2013.

VITALIANO, C. R; DALL' ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, jan – abril, 2012.

PESQUISA ACADÊMICA E O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Mírian Carvalho de Araujo

Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – FAETEC miriancdearaujo@gmail.com

Resumo

Este breve artigo traz algumas considerações acerca do estágio curricular num curso de licenciatura em Pedagogia no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, uma Instituição pública centenária com identidade na formação de professores e que abriga um Colégio de aplicação. Compreende-se que o tempo destinado às experiências do cotidiano escolar constitui-se fonte de dados e rico campo de pesquisa acadêmica em formação, fornecendo conhecimento teórico-prático suficiente à construção da identidade pedagógica proposta ao curso. Tal proposta requer superação de desafios dentre os quais a visão dos professores e dos próprios estudantes quanto ao estágio em si, além de lidar com as especificidades do campo e ser guiado ao conhecimento construído e não somente reproduzido, tendo como meta despertar o olhar investigativo. Durante o tempo de observação direta no campo a captação de diversas falas revela momentos e vivências desse cotidiano em meio ao despertar da pesquisa no campo de formação acadêmica e prática. Suas produções acadêmicas durante e ao final do curso revelam a riqueza das observações e dados coletados num campo que não se esgota, reforçando a importância dos docentes

envolvidos em todo o processo, desde os responsáveis pelas disciplinas na Licenciatura, o professor orientador de estágio e os professores das classes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Palavras-chave: Pesquisa; Cotidiano escolar; Formação acadêmica; Identidade docente.

Introdução

Partindo do princípio de que a pesquisa é um elemento do tripé do ensino superior, o campo de estágio se apresenta como parte imprescindível no processo de formação acadêmica, configurando-se em grande fonte de dados a partir das experiências do cotidiano escolar, e tais experiências como partes dessa formação alimentam significativo conhecimento teórico-prático. Os conhecimentos são fruto de observação direta e descrições apoiadas nos conceitos e teorias que compõem o quadro de formação dos estudantes, às vezes oriundos de formação docente em nível médio, ou mesmo profissional na área de educação, mas também estudantes sem qualquer vivência nesse campo do conhecimento.

Cada um desses estudantes traz em sua bagagem instrucional as experiências da formação escolar básica e em muito são provocados à reflexão acerca dos seus próprios conceitos teórico-metodológicos sobre educação e sua prática no cotidiano escolar nos segmentos da educação infantil, no ensino fundamental, na formação de professores em nível médio e ainda na ação em espaços não escolares numa visão pedagógica. Visão esta que perpassa o caminho da ação-reflexão-ação.

Viver tal experiência e ser guiado ao campo do conhecimento construído e não somente reproduzido, apresenta-se como grande desafio tanto para os estudantes quanto para os professores, sobretudo aqueles que atuam na escola básica e tornam-

se participantes diretos dessa formação, pois são “anfitriões” nas diversas salas de aula e espaços que acolhem os estudantes em suas horas de estágio.

As observações no campo do estágio, mais que cumprimento de uma etapa obrigatória no currículo de formação acadêmica traz a perspectiva do aprendizado provocado pelas inquietações advindas do próprio campo, sejam pelas suas necessidades, ou mesmo pelos sonhos que inspiram tais estudantes em curso. Essa é a perspectiva adotada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), uma instituição pública centenária situada no município de Campos dos Goytacazes-RJ com identidade na formação de professores e encampada desde 2001 pela Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

O que se vai aprender com uma pesquisa, ou talvez, o que se quer de fato aprender com uma investigação, por mais simples que seja, traça o perfil desse processo desde o primeiro momento de contato com a disciplina de pesquisa e prática até a estada no campo. Portanto, as falas dos estudantes apontam alguns momentos do cotidiano escolar e revelam práticas adotadas no desenrolar dessa experiência considerada rica, mas também apontam seus medos e desafios.

Objetiva-se, portanto, ressaltar a relação direta do estágio como fonte de pesquisa, destacando a importância do despertar do olhar pesquisador para a formação acadêmica em Pedagogia e seus desafios, ampliando a perspectiva do estágio como campo de investigação e não puramente componente obrigatório, além de trazer relatos em falas espontâneas no campo de estágio.

A pesquisa e seu despertar

Considerando a pesquisa e sua dimensão, entende-se que preparar os estudantes para exercitarem seu olhar sobre o campo de estágio torna-se tarefa imprescindível, tendo em vista a perspectiva do olhar. Em Sacristán (2005) vê-se que há uma obviedade em torno do olhar, ao tratar dos sentidos que atribuímos às situações, pessoas e ações através das concepções que temos sobre tais, de acordo com as práticas dos grupos em seu cotidiano, e de acordo com os valores que atribuímos às mesmas:

> [...] nossa "lente" não é uma criação totalmente original, pois, embora organize os traços singulares de cada uma, ela, inevitavelmente, reflete certos valores sociais mais ou menos generalizados e compartilhados. Essa rede se transforma em uma disposição para entender, valorizar e reagir diante dos demais, e nós a manifestamos de maneira particular diante de cada indivíduo e em cada encontro que mantemos com ele. Assim, quando nos referimos a aluno, criança e jovem – como acontece também com *adulto* ou com aqueles que agrupamos na *terceira idade* – estamos nos referindo a categorias construídas por idéias, práticas de diferentes tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente propagadas de pensar, hábitos generalizados de comportamentos e de atitudes e valores de nosso tempo; algumas construções que carregam resquícios de um passado mais ou menos próximo, mais ou menos atualizado (grifos do autor). (SACRISTÁN, 2005, p. 23)

Portanto, diante da "lente" impressa ao olhar de cada pesquisador, o trabalho desenvolvido pelos estudantes desde o 4º período, momento em que tem início sua

observação e participação direta nesse campo, culmina com um trabalho dissertativo/descritivo que tem o formato de preparo para uma construção mais profunda ao final do curso, pois intenta aguçar o olhar pesquisador em meio às situações mais diversas do campo.

Na perspectiva da pesquisa etnográfica apresentada por Marli André (2007) algumas dimensões se põem no estudo da prática escolar cotidiana: a "institucional ou organizacional; instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultura"l. E tais dimensões "não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas interrelações" (p.42). Na primeira dimensão estão envolvidos os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, desde o âmbito da organização do trabalho pedagógico aos recursos humanos e materiais em meio às estruturas de poder envolvidas na participação dos seus agentes. Na segunda dimensão tem-se a abrangência da observação em torno da relação professor-aluno-conhecimento, desde a seleção de conteúdos e objetivos às formas de avaliação e aprendizagem. E na terceira, numa perspectiva de levantamento do contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pretende-se uma reflexão que permeie o momento histórico, concepções e valores presentes na sociedade, refletidos também nas forças políticas e sociais dentro e fora do espaço escolar.

O diálogo teoria e prática, mais que um objetivo obrigatório num curso de licenciatura, é a pretensão imediata dessa formação acadêmica, desenvolvida no momento da prática docente no campo, no levantamento de questões que despertam inquietações teórico metodológicas, no planejamento e execução das aulas, na avaliação do processo, sobretudo na descrição minuciosa da experiência vivida por cada um no campo. Para tanto, o exercício entre o envolvimento e a subjetividade enquanto pesquisador requer um trabalho científico sério e rigoroso, o qual se constrói no decorrer dos períodos que se seguem à formação pedagógica dos licenciandos.

Em Telles (2002, p.96) vê-se que a ideia de que "a universidade assume a posição retentora do saber que tentará passá-lo àqueles que estão em deficiência"

evidencia “uma relação de poder e dependência entre aquele que sabe e aquele que não sabe”. Tal postura por parte de professores expõe a baixa autoimagem, e que, portanto, estariam sujeitos às linhas de pesquisa e ações voltadas à educação vigentes nessas universidades. Para tanto, as considerações do autor indicam a necessidade de que tanto a escola quanto os pesquisadores tenham a dimensão de que tal pesquisa poderá propiciar seu desenvolvimento profissional e da própria escola.

“Existe o mito de que a pesquisa só ocorre na universidade e que as escolas devem ser meros receptáculos dos resultados das investigações realizadas nas instituições superiores” (TELLES, 2002, p.95). No entanto, lidar com a diversidade do campo, com os conflitos entre a teoria e a prática, com a ética profissional e científica e com os limites do próprio sistema educacional no cotidiano escolar vão se interpondo ao processo de observação e coleta.

Criar um espaço de compartilhamento e não de simples observação fria e descrição de fatos sem perder o foco do olhar investigativo é um exercício frequente. Entender que o professor não é refém do saber acadêmico, mas um instrumento no processo de aprendizagem mútua, e que de igual modo os alunos (crianças/jovens/adultos) também são e serão parceiros nesse campo do conhecimento também se constitui etapa a ser vencida a cada período.

O campo e suas vivências

Cumprir trezentas horas de estágio obrigatório na própria Instituição do ensino superior que abriga um Colégio de aplicação (Cap-ISEPAM) é um grande diferencial na dinâmica da pesquisa dos estudantes desse curso. O quantitativo de turmas da educação infantil ao curso normal em nível médio, bem como os espaços

administrativos e pedagógicos, supre e absorvem as doze turmas de pedagogia do 4º ao 7º períodos distribuídos em dois turnos.

Antes do inicio do estágio das primeiras turmas de 4º período em 2010, buscou-se manter um diálogo constante entre a coordenação do ensino superior e o Colégio de aplicação. Foram realizadas reuniões com coordenadores e professores de cada segmento antes que recebessem os estudantes, tendo em vista o espaço de compartilhamento e construção dos saberes.

Romper com a visão do estagiário como “delator” ou “olheiro” constituiu-se um desafio de grande importância, tanto na visão dos professores quanto dos estudantes, pois a proposta perpassa o campo da ética tanto nas relações quanto no processo investigativo. Outro aspecto refere-se à desconstrução da ideia do estágio como período enfadonho e de pura obrigação desvinculada da investigação.

Dentro da visão e do olhar pesquisador a definição do tema para a aula prática tem como fonte a própria turma em sua realidade investigada. A partir dessa observação os estudantes apresentam sua proposta ao professor da classe e ao professor do Curso. Após aprovação de ambos a aula prática está liberada. De igual modo o relatório apresentado ao final de cada período traz apontamentos a partir da observação direta no campo, entendendo-o como parte integrante da construção acadêmica. Em todo o processo a questão da ética e do distanciamento do objeto de pesquisa exigido ao pesquisador são itens trabalhados intensamente.

Avançar na experiência que se reparte nos momentos de cumprimento dos estágios traz amadurecimento e acima de tudo reflexões. Em Nóvoa (1995) vê-se que o uso das narrativas pode contribuir sobremaneira para a formação de sujeitos reflexivos, uma vez que estes aprendam ou, desenvolvam o hábito de registrar as próprias práticas, refletindo sobre elas, partilhando e discutindo possíveis angústias e sucessos evidenciados. A atitude de investigador e aprendiz defendida por Santaella (1998) sugere uma característica importantíssima, uma vez que não há resposta única

para as questões que envolvem a relação professor-aluno, mas uma diversidade de contextos sociais e culturais em que tais práticas se evidenciam.

Romper os limites pessoais e coletivos se apresenta como mais um item no desenrolar das experiências descritas pelos sujeitos envolvidos, e demonstra a realidade de uma vivência. "*Ter um estagiário homem é tão estranho! Fiquei muito desconcertada com sua presença."* (Uma professora do ensino fundamental). Ou: *"Já houve algum estagiário do sexo masculino na educação infantil, ou eu serei o primeiro? Como as crianças reagem?"* (Um estudante do 4º período). Tais falas refletem inquietações e temores diante das novas experiências vividas por ambos, as quais vão delineando um novo tempo em suas vidas.

Tais temores se apresentam em outras falas como: *"será que as crianças vão me agredir? Estou com medo de encarar estes pequenininhos"* (Uma estudante do 4º período). Mas também em outras vivências: *"Me surpreendi com a relação com as crianças e descobri que gosto muito disso".* (Uma estudante do 4º período).

"Quando iniciei o curso não tinha desejo de trabalhar com crianças, mas logo que iniciei o estágio na educação infantil descobri que eu amo isso". (Uma estudante do 4º período). "Nunca imaginei que eu fosse amar estar com as crianças. É isso que eu quero! (Uma estudante do 5º período) Ou ainda: "Fiquei impressionada com a equipe pedagógica! O serviço de orientação escolar é extraordinário também. Eu me identifico mais com essa área. Não me imagino em sala de aula. Quero me preparar para exercer esse tipo de função" (Uma estudante do 6º período). "No inicio do curso imaginei que me identificaria com a educação infantil, mas descobri que quero atuar no campo pedagógico. Eu amo estar envolvida com os fazeres que compõem o cotidiano escolar" (Uma estudante do 7º período).

São experiências e respostas distintas que descrevem o processo de amadurecimento em formação. As preferências ou mesmo a recusa em exercer essa ou aquela função são observadas. Alguns expressam definições assumidas para o futuro, outros expõem suas mudanças de opinião como um grande ganho para a

futura profissão. *“Quando eu tiver a minha turma, gostaria de ser tão amável e paciente como uma professora que estagiei. Ela é incrível! E é tão criativa e sabe conduzir a aula com tanta competência!”. (Uma aluna do 7º período).* As questões que envolvem a relação professor-aluno ou mesmo as relações profissionais entre os gestores e os professores e entre estes e seus pares também constituem espaço de observação e coleta.

Cada uma dessas etapas investigativas requer aprofundamento na postura científica de distanciamento do objeto. Nem sempre isso realmente se efetiva no dia a dia do campo, cabendo ao professor orientador coordenar toda a etapa de construção e descrição dos dados unindo-os à teoria estudada.

As falas espontâneas dos estudantes levantam possibilidades que envolvem uma formação acadêmica que os prepare verdadeiramente para a prática investigativo-reflexiva, seja diante de uma modelo positivo ou não, pois ambos poderão promover mudanças significativas a partir das reflexões apropriadas sobre elas. Ora, reproduzir uma prática por identificação consciente ou a rejeição dela são definições que seguirão o processo de formação e construção da identidade docente: *“Minha vida tem um divisor de águas, antes e depois do curso de Pedagogia”* (Uma estudante do 6º período). E assim vão estabelecendo uma formação pessoal para além das expectativas pessoais: *“Voltar a estudar depois de mais de 15 anos parada é muito desafiador”* (Uma estudante do 5º período).

Metodologia

A metodologia constou de estudos e pesquisa bibliográfica e observação participante em reuniões pedagógicas durante a construção da proposta do estágio curricular e acompanhamento dos estudantes em curso, desde a inserção no campo de estágio no 4º período, ao fechamento desse processo no 7º período. Considerando

a implantação do Curso em 2009, a primeira turma em estágio iniciou suas observações no segundo semestre de 2010. Também contou com a coleta de dados a partir dos relatos orais espontâneos dos estudantes enquanto buscavam orientações junto ao professor orientador e nos diversos momentos no campo, além de discussões com profissionais de educação que atuam nos diversos segmentos de ensino, observação não-participante, dentre outros.

Resultados e discussões

Entender o campo de estágio como espaço de pesquisa e coleta de dados imprime um novo olhar às atividades desenvolvidas, sobretudo no que diz respeito à realidade do cotidiano escolar, seja na rede pública ou privada. Esse objetivo foi implantado no curso de Licenciatura em Pedagogia no ISEPAM desde o ano de 2010, quando teve início o primeiro grupo de três turmas do 4º período encaminhadas ao estágio obrigatório em educação infantil e no período seguinte ensino fundamental, o seguinte ensino médio e por fim gestão nos espaços escolares e não escolares. Tal proposta tem resultado em ricos trabalhos de campo. Destaca-se o papel do professor orientador como elemento de grande importância na condução desse tempo/espaço de formação prática, tendo em vista promover o despertar do olhar investigador. Não se constrói uma visão teórica metodológica sem suporte apropriado, e a equipe docente composta pelo professor da disciplina de Pesquisa e Prática em Educação e o Professor Orientador de estágio compõe o aporte necessário. Ambos caminham em conjunto a cada período, mantendo o diálogo necessário em ações consistentes.

Conclusões

Na realidade do ISEPAM a disciplina de Pesquisa e Prática em Educação norteia o caminho da investigação durante os quatro períodos que compõem o

cumprimento das trezentas horas de estágio curricular obrigatório. Cem por cento desse estágio é absorvido na própria Instituição, por tratar-se de um Colégio de aplicação que oferece todas as modalidades de ensino e com vasto número de turmas, sendo capaz de comportar inúmeros estudantes durante todo o ano. Tal realidade favorece a acolhida desses estudantes em formação, e também cria uma ponte entre o ensino superior e a escola básica, a partir de laboratórios, projetos interdisciplinares e propostas pedagógicas desenvolvidas nas classes da educação infantil ao ensino fundamental e médio, além dos espaços de apoio psicopedagógico e atendimento educacional especializado.

Dividir o mesmo espaço físico com crianças e jovens também constitui experiência de formação e observação, mas também traz conflitos quanto aos direitos e deveres de cada um em seus devidos espaços.

Desconstruir a ideia de que o estagiário é um investigador cujos relatos serão uma exposição das falhas e/ou incompetências do professor em sua sala de aula, constitui-se um desafio não só para o próprio estudante enquanto agente observador e copartícipe do processo, mas também no retorno dos seus tantos relatos ao professor do curso. Filtrar as observações do campo, muitas vezes “recheada” de críticas, mantendo um olhar de pesquisador que levanta dados e os compara sem generalizar esse ou aquele aspecto, ou, ser capaz de manter distância do objeto pesquisado assumindo postura científica também configura um tempo de avanço no estágio curricular. Ir ao campo como cientista em investigação e não mais como “enfado” por tratar-se de uma obrigação, imprime novo sentido à formação acadêmica e à construção da identidade docente.

Contudo, apesar de evidenciar a eficácia e importância dessa proposta em curso, observa-se que as diretrizes do trabalho podem ser altamente afetadas diante da visão acadêmica dos professores que assumem de tempo em tempo as funções diretivas no Curso. Talvez seja este o maior de todos os desafios identificados numa Instituição pública de ensino gerida por uma Fundação de cunho técnico.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antonio. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O Aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTAELLA, C. M. Formación para la profesión docente. Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, 1998.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002. p.91-116

A ESCOLHA DE PEDAGOGOS PELO CURSO DE PEDAGOGIA: POR QUE INGRESSARAM?

Nilzilene Imaculada Lucindo[184]

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 conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). A finalidade do trabalho é apresentar o perfil desses pedagogos, os motivos que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia e sua satisfação com a escolha profissional. O estudo de abordagem qualitativa privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo que fez uso de um questionário e uma entrevista semiestruturada para coletar os dados. A análise foi desenvolvida a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da SRE-OP é o pedagogo especialista, formado na vigência do Parecer 252/69 quando o curso de Pedagogia era configurado por habilitações. São vários os motivos apresentados pelos pedagogos para que ingressassem no curso de Pedagogia, dentre eles, o interesse próprio; a influência familiar, de professores e colegas; a falta de opção; as habilitações do curso e a exigência da L.D.B. nº 9394/96. Constatei que esses motivos têm estreita relação com os aspectos que os conduziram a se identificar com a área educacional, sendo o curso de Magistério, o fator que mais influenciou essa escolha. Para 93,3% dos profissionais, a escolha profissional foi acertada.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Pedagogos; Escolha profissional.

[184] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: nilzilenelucindo@yahoo.com.br

Introdução

A escolha por uma profissão não é realizada aleatoriamente e está sujeita à interferência de diversos aspectos, dentre esses, o ambiente social e familiar, os fatores culturais e socioeconômicos. Desejo, características pessoais, colegas, professores, escola, espaços freqüentados, experiências profissionais, são fatores que influenciam no momento de tomarmos uma decisão em relação a qual carreira seguir.

Saraiva e Ferenc (2010, p.4) concebem que "a origem social e cultural dos sujeitos torna-se, dessa forma, um elemento esclarecedor de suas trajetórias escolares".

Os motivos que conduzem os indivíduos a realizarem suas escolhas se tornam fatores determinantes da formação acadêmica e atuação profissional. Considerá-los é relevante não apenas para esclarecer as trajetórias escolares, mas também para nos auxiliar a compreender a constituição do ser professor, segundo afirma Goodson (1992).

Os dados evidenciados neste trabalho são frutos da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto e representam uma das categorias de análise. A pesquisa investigou quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE-OP, enfocando os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil; o perfil desses profissionais; os motivos que os conduziram a ingressar no curso; o processo de formação inicial e continuada. O objetivo desta comunicação é apresentar o perfil desses pedagogos e os motivos que os levaram a ingressar no curso de Pedagogia.

Metodologia

Foi adotado um estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que privilegiou a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Para coletar os dados fiz uso de um questionário e uma entrevista semiestruturada. Na seleção dos 15 pedagogos que participaram da pesquisa foi adotado como critério o interesse em participar da pesquisa; atuar em instituição de ensino público localizada em um dos cinco municípios que compõe a jurisdição da SRE-OP (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto); possuir cargo efetivo; atuar ou já ter atuado no Ensino Fundamental. Optei por trabalhar com o pedagogo que atua como coordenador pedagógico e não com o pedagogo docente ou gestor. A análise dos dados se desenvolveu a partir dos relatos dos participantes, tendo por base a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Resultados e Discussão

Constitui o grupo entrevistado 14 mulheres e 1 homem, totalizando 15 pedagogos que concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 1983 e 2010, na vigência do Parecer nº 252/69, obtiveram o título de Licenciado em Pedagogia e as habilitações proporcionadas pelo curso. A Supervisão Pedagógica foi a habilitação mais cursada. Em relação ao gênero, constata-se que o Magistério ainda é uma profissão feminina. A pesquisa de Gatti e Barretto (2009) evidencia que 75,4% dos estudantes de licenciatura são do sexo feminino e “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (2009, p.162). Apesar de “ser professora” se constituir uma opção para as mulheres, o sujeito masculino ingressa no curso com o desejo de “ser professor”.

Dos pedagogos, 11 possuem habilitação em Magistério de 1º grau para atuar na docência de 1ª a 4ª série e um cursou o Magistério de 1º grau obtendo a habilitação para atuar com Educação Física da 1ª à 6ª série, conforme o artigo 30 da

Lei nº 5692/71. Tal qual apontam os dados de Gatti e Barretto (2009) e Braúna (2009), o perfil dos entrevistados constitui-se de uma maioria que, antes de ingressar no curso de Pedagogia, cursou o Magistério. Para Cruz (2011, p.67) o Magistério mantém uma relação muito próxima com o curso de Pedagogia, pois esse "se afirmou no seu início e, também, durante boa parte do seu percurso como uma continuidade natural ao Curso Normal".

Os entrevistados atuam em escolas públicas de Educação Básica nos municípios de Itabirito, Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais. A amostra não contemplou profissionais dos municípios de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos visto que, dos 3 sujeitos identificados na rede estadual em Acaiaca, 2 não se interessaram em participar e 1 não possuía vínculo efetivo. Em Diogo de Vasconcelos, os 4 sujeitos identificados nas duas redes são licenciados em outras áreas com Pós-Graduação em Supervisão Escolar, demonstrando a situação que é estabelecida pelo artigo 64 da LDB nº 9394/96. Dos 15 participantes, cinco atuam na rede Estadual e dez na rede municipal de ensino.

Os cargos que os sujeitos ocupam possuem nomenclaturas distintas estabelecidas pelo curso ou pela rede de ensino em que atuam: 8 são supervisores pedagógicos; 2 são orientadores educacionais e 5 pedagogos. Todavia, 3 profissionais atuam na função de diretor de escola; 1 na coordenação dos supervisores pedagógicos da rede municipal e outro atua em duas funções: supervisor e inspetor. Os entrevistados também possuem experiência nas funções de docente (12); diretor (6); e vice-diretor (1).

Quanto ao *lócus* de conclusão da graduação, 7 sujeitos concluíram seu curso em Universidades, 4 em Institutos de Educação e os demais em Faculdades isoladas. Dos 15 entrevistados, 12 possuem Especialização Lato Sensu e 1, além da Especialização, possui o Mestrado em Pedagogia Profissional.

Os motivos que levaram os pedagogos a ingressarem no curso de Pedagogia têm origem na infância e na adolescência, em um tempo em que os sujeitos começam

a compreender que todo indivíduo necessita fazer escolhas, dentre essas, optarem por qual profissão seguir. Desse modo, vão buscando referências capazes de subsidiar suas escolhas.

A pesquisa revelou os fatores que exerceram influência significativa para que os sujeitos viessem a se identificar com a área educacional. Dentre esses, estão o gosto pelo estudo, a influência da família e até mesmo, a falta de opção. Ao falarem sobre a sua motivação para ingressar no curso de Pedagogia, constatei que essa tem estreita relação com os aspectos que os conduziram a se identificar com a área educacional e que são diversos os motivos evidenciados por um mesmo entrevistado. Assim, os pedagogos ingressaram no curso de Pedagogia pelos seguintes motivos: *"por falta de opção; por opção, por gostar; por influência do Magistério; por influência da família; por influência de professores; por influência da catequese; por exigência da LDB. nº 9394/96; por interesse próprio; pelas habilitações ofertadas no curso; pelo aprimoramento; por influência de colegas; por compreender a finalidade da educação; para dar aulas*".

Das respostas explicitadas, as que mais se sobressaíram foram por influência do Magistério (7), por influência de professores (6); por influência da família, por interesse próprio e por falta de opção (4). Constato que o Magistério foi o fator que mais influenciou a escolha pelo curso de Pedagogia. A maioria dos protagonistas desta pesquisa (12), primeiro, ingressou no curso de Magistério e posteriormente, no curso de Pedagogia. É como se o curso de Magistério indicasse a certeza de qual direção seguir e o de Pedagogia confirmasse a decisão que foi tomada, tal como descreve Cruz (2011) ao salientar a proximidade existente entre os dois cursos.

Nos depoimentos dos entrevistados que ingressaram na Pedagogia influenciados pelo curso de Magistério é possível confirmar que esse curso contribuiu para que eles se decidissem por atuar na área de educação.

> [...] na verdade, era algo que eu sempre, no fundo eu sempre quis. Eu lembro que na época, quando eu tive que escolher o curso, eu fiquei entre dois cursos. O de Psicologia e o de Pedagogia. E no final acabou pesando Pedagogia, porque eu pensei assim, bom, eu já fiz Magistério, dentro de Pedagogia eu vou ver Psicologia e era uma das matérias que eu mais gostava no curso de Magistério. [...] sempre foi uma área que eu quis atuar que era a área da Educação, então eu acho que a motivação para fazer Pedagogia começou aí, desde o curso de Magistério (pedagogo 5).

Entre aqueles sujeitos que disseram que a sua motivação é proveniente do próprio interesse, destaco o relato do pedagogo 4:

> É a motivação eu tinha, porque eu tinha interesse pela área e aí eu não conseguia me ver em outra área, eu queria mesmo a Pedagogia e como na UFOP não tinha o curso de Pedagogia tinha em Belo Horizonte e Viçosa, aí eu acabei me inscrevendo em Viçosa e eu já estava motivada mesmo a fazer o curso, já era o que eu estava querendo para mim como minha profissão (pedagogo 4).

Já o pedagogo 15, ingressa no curso de Pedagogia com o objetivo de “dar aula”. Seu propósito era “ser professor”. Segundo ele, “desde mais novo eu falei que eu ia fazer Letras, se eu não conseguisse entrar em Letras eu ia entrar em Pedagogia, então eu consegui entrar em Pedagogia”.

O depoimento dos pedagogos 13 e 2 explicita a influência da família na escolha pelo curso.

> Teve um período que depois que eu terminei o Magistério, eu já até como Professora, por ser de origem de família simples, eu queria ganhar mais dinheiro, então eu queria sair do Magistério e falei: vou fazer um curso superior diferente de Magistério, diferente da área de Pedagogia. Porque naquele tempo da juventude, eu via como valor importante essa questão do ter, eu achava que dava para conciliar, mas acabou que não deu [...] Mas aqui em Ouro Preto, eu cheguei a iniciar, fiz um cursinho pré-vestibular e eu ia fazer Nutrição. No período, quando eu estava fazendo o vestibular, [...] eu descobri a gravidez desse filho [...]. E aí parei. Quando ele nasceu [...] a minha irmã que sugeriu e [...] então ela fez a minha inscrição, eu passei no vestibular (pedagogo 13).

E, no caso do pedagogo 2, a mãe exerceu um papel considerável: “Olha, honestamente a motivação maior foi por parte da mãe. Eu era muito nova, ainda não tinha condição de muita escolha. Então mamãe por ser professora, eu já havia feito Magistério, ela sempre incentivou muito [...]”.

Outros fatores, como a influência de colegas, que está representada no relato dos pedagogos 3 e 10, também motivaram os sujeitos a ingressarem na Pedagogia. Segundo o pedagogo 3: “É igual eu te falei, eu acho que me inspirei na Silmara. Quando eu comecei a trabalhar, depois que comecei a trabalhar com Educação de Jovens e Adultos, ela me ajudou muito. Eu me espelhei nela para fazer Pedagogia”. E, ao relatar o aspecto que mais lhe chamou a atenção na atuação da colega de trabalho

que naquela época era sua Supervisora, ele explicitou: “Acho que é gostar do que ela fazia. Acho que ela gosta, gostava do que fazia. Sentia prazer em fazer, então acabava passando prazer para gente” (pedagogo 3). Esse entrevistado afirmou que, além da influência que recebeu da colega de trabalho, também cursou Pedagogia por exigência da L.D.B. nº 9.394/96.

O pedagogo 10 conta que:

> [...] então eu morava numa República de professores. [...] E as meninas todas estavam estudando em Lavras. E final de semana e fazendo trabalho e aquela coisa e eu ali assim meio que meio perdida ali naquele meio. Todo mundo a noite cada uma ia para o seu quarto fazer trabalho ou sentava todo mundo junto para discutir alguma coisa. E eu às vezes até ajudava a fazer uma coisa ou outra, aí falei ah quer saber eu vou fazer essa tal dessa Pedagogia, já estou dentro da escola mesmo, vamos ver no quê que vai dar. [...] Eu tinha prestado para Psicologia, foi um dos interesses que eu tive durante o Magistério e prestei pra Pedagogia também. Consegui passar na Pedagogia e fui. E apaixonei. Gostei muito (pedagogo 10).

Para o pedagogo 8, a sua motivação para cursar Pedagogia se deu em função das habilitações oferecidas pelo curso. Na concepção dele, esse curso dava uma possibilidade muito ampla de atuação.

Quatro sujeitos declararam que cursaram Pedagogia por falta de opção, contudo, esse não foi o único motivo que os fizeram ingressar no curso. Um desses, o pedagogo 7 ressaltou que seu interesse era no curso de Direito, mas não conseguiu ser aprovado nesse e, como necessitava ingressar em um curso superior acabou

fazendo opção pela Pedagogia. O sujeito 6 declarou que cursou Pedagogia por falta de opção, pois seu interesse era fazer o Normal em nível superior.

Ao relatarem sobre a escolha por uma faculdade e uma profissão hoje, 14 entrevistados registraram que optariam novamente pelo curso de Pedagogia e pela profissão de pedagogo. Apenas 1 profissional mencionou que faria outra faculdade, voltada para a área de Ciências Humanas, pois, o novo curso lhe permitiria extrapolar os conhecimentos para além da sala de aula e entender melhor os problemas que encontra na escola. Logo, seria para ajudar.

Gatti e Barretto apresentam as principais razões que conduzem os estudantes a escolherem a licenciatura. Dentre as opções elencadas, selecionei 4 que são semelhantes às explicitadas nesta comunicação: “Porque quero ser professor; Por influência da família; Porque tive um bom professor que me serviu de modelo; É o único curso próximo da minha residência” (2009, p.159). A possibilidade de atuação profissional na docência também foi um aspecto evidenciado neste trabalho e destacado por Saraiva e Ferenc (2010).

A interferência da família se manifestava no desejo dos sujeitos realizarem a vontade de seus pais, seja no sentido de dar continuidade à profissão da mãe ou pela valorização que os pais conferiam aos estudos. Pinheiro e Romanowski (2010, p.144) destacam “que o magistério configura-se como escolha profissional por influência familiar e gênero (a maioria dos alunos é do sexo feminino)”. A influência familiar também foi ressaltada por Saraiva e Ferenc (2010) que ainda citaram a influência dos amigos e a proximidade do curso com uma área de conhecimento desejada, no caso, a Psicologia.

A investigação deixa claro que a opção pelo curso não se dava apenas em função do interesse próprio do aluno, pois questões como gênero, tempo histórico e espaço geográfico influenciavam essa escolha. O espaço geográfico interferia quando alguns não tinham a opção de freqüentar cursos na cidade onde residiam devido à

carência desses, sendo necessário o deslocamento para os centros urbanos e localidades mais próximas a fim de concluírem a Faculdade desejada.

Os fatores que influenciaram a escolha dos entrevistados pela Pedagogia originam-se de questões pessoais e da influência que o ambiente e o contexto exerceram sobre eles em certos momentos. Ao identificar nas falas dos pedagogos as referências que determinaram suas escolhas, comungo das ideias de Cunha (1997, p.189) ao relatar que "o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço".

Conclusões

O pedagogo que atua na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da SRE-OP é o pedagogo especialista, formado na vigência do Parecer CFE 252/69, quando o curso de Pedagogia conferia aos egressos as habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Escolar, além da habilitação para lecionar nos cursos Normais. A maioria dos profissionais é do sexo feminino, ocupam hoje cargos distintos, estabelecidos em função do próprio curso e da rede em que atuam e ingressaram no curso de Pedagogia em função dos seguintes motivos: *"por falta de opção; por opção, por gostar; por influência do Magistério; por influência da família; por influência de professores; por influência da catequese; por exigência da LDB. nº 9394/96; por interesse próprio; pelas habilitações ofertadas no curso; pelo aprimoramento; por influência de colegas; por compreender a finalidade da educação; para dar aulas*". O curso de Magistério foi o aspecto que mais influenciou a escolha dos profissionais. Os motivos apresentados pelos pedagogos para ingressar na Pedagogia têm relação direta com aqueles que os conduziram a se identificar com a

área educacional. O estudo mostra que 93,3% dos entrevistados optariam novamente pelo curso e profissão, demonstrando sua satisfação com a escolha realizada.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. 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.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 dez. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 dez. 2013.

BRAÚNA, R. de C. A. A construção da identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. *In*: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, XXXII, 2009, Caxambu. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2015.

CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, M. I. Conta-me agora. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n. 1-2, p.185-195, jan./dez. 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **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.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In:* NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. cap. 3, p.63-78.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. 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.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. *In*: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, XXXIII, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

A PROFESSORA QUE FUI E AS PROFESSORAS QUE TIVE: LEMBRANÇAS DA "ESCOLA DAS MADRES"

Victor Faria;[185] Raquel Silveira Martins de Melo [186]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a inserção profissional de mulheres, por meio da formação normalista, de forma a contribuir com a construção da identidade como professora e mulher. Busca-se compreender como as moças que cursaram o antigo Normal numa escola confessional no interior de Minas Gerais se recordam do momento de entrada na escola. Este trabalho, em específico, trata do modo como os modelos de professora da escola marcaram as então normalistas. Do ponto de vista teórico, o texto traz reflexões acerca dos conceitos de educação, memória e identidade. De modo a auxiliar na compreensão da formação como professora, levando em consideração a construção da prática docente. Assim por meio de abordagens narrativas traz a tona experiências de sujeitos que visam contribuir para História da Educação em Minas Gerais.

1 PALAVRAS CHAVE: FEMINIZAÇÃO; ESCOLA NORMAL; MEMÓRIAS.

2 INTRODUÇÃO

Ouvir, reconhecer e compreender o outro. Narrar e lembrar. Os resultados de pesquisa discutidos nas páginas seguintes considera a importância das lembranças no processo de (re)significação de momentos importantes na vida do sujeito, bem como

[185] Graduando em História, UEMG/Divinópolis.
[186] Professora no curso de História, UEMG/Divinópolis; mestre em Educação.

das relações estabelecidas com os pares, os lugares transitados, as experiências vividas e os diversos questionamentos que o sujeito se impõe – ou lhe são impostos – durante a vida.

Nessa perspectiva essa pesquisa versa especialmente sobre a escolha do magistério como forma de inserção profissional para normalistas que frequentaram a Escola Normal Nossa Senhora de Oliveira, em Oliveira, Centro-oeste de Minas Gerais, entre os anos 1971 e 1974.

Nesse sentido, as ideias que permeiam essas páginas vão ao encontro das concepções e conceitos sobre a mulher-professora, a formação de professores, em especial para o antigo ensino primário, e a história da educação em Minas Gerais. Cumpre iniciar essa discussão com a compreensão da escola normal como lócus privilegiado de formação de professoras primárias.

3 OBJETIVOS

Nessa perspectiva essa pesquisa versa especialmente sobre a escolha do magistério como forma de inserção profissional para normalist*as* que frequentaram a Escola Normal Nossa Senhora de Oliveira, em Oliveira, Centro-oeste de Minas Gerais, entre os anos 1971 e 1974.

4 METODOLOGIA E FONTES.

Narrar é antes de tudo compartilhar das experiências vividas e experimentadas por um e pelo outro, é uma constante relação entre o que se diz de si mesmo e a parte de si que é do coletivo. A pesquisa narrativa pretende captar nas histórias dos sujeitos o conhecimento sobre a formação, as sensações, as experiências. O uso de narrativas como fonte está intrinsecamente ligado a uma dimensão principal: o ser humano conta histórias o tempo todo, comunica a sua vida e, ao fazê-lo, narra suas experiências, em suma, a narrativa faz parte do cotidiano.

Freitas e Fiorentini (2007) apontam que há uma multiplicidade de experiências e relações que envolvem cada indivíduo essas são cristalizadas pelas narrativas que

este conta. No entanto, destacam que narrar é uma forma de (re)significar as experiências vividas por cada indivíduo que ocupa determinado lugar no tempo e no espaço. Considerando então que cada ser humano ocupa posição singular e múltipla – por se envolver em vários grupos sociais – através das narrativas, o homem (re)significa e traduz essas experiências.

As narrativas guardam as ambiguidades e esquecimentos que são aspectos de sua especificidade, ou seja, o tempo narrado não é linear e envolve dimensões não apenas do vivido, mas também do rememorado, dessa forma as narrativas não expressam a realidade como foi, mas sim como é lembrada e, ressalta-se, rememorada a partir de uma posição do presente. Esse movimento tal qual uma corrente faz uma relação tênue e constante entre o presente e o passado, as lembranças são marcadas pela multiplicidade de grupos e relações sociais que o indivíduo está envolvido simultaneamente tal qual se julgam aqui ser as narrativas.

Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa documental sobre a Escola Normal Nossa Senhora de Oliveira, direcionando a análise para as documentações relativas às turmas de formandas entre os anos de 1971 e 1975. Essa documentação – guardada no arquivo de Escolas Extintas da Superintendência De Ensino de Divinópolis – limita-se a alguns livros de entrega de diplomas, atas de aprovação em provas “finais” e o que foi a essa pesquisa mais caro, registros das notas e das matrículas de alunas.

Os documentos permitiram construir uma relação entre as alunas que entraram na escola para fazer todo o curso ginasial e normal e aquelas que apenas ingressaram no Normal. Foi possível ainda eliminar as alunas que não finalizaram o curso e perceber os nomes que se repetiram ano a ano. Formando assim um grupo de moças que conviveram juntas por mais de 6 anos.

Na segunda etapa, foi elaborado um quadro em que foram postas as informações básicas contidas nos documentos sobre as referências das moças – quem eram seus pais, onde moravam, qual a profissão destes –, tal etapa se deve

essencialmente para o achado dessas moças quase 30 anos depois da formatura. Após essa etapa, uma dessas moças foi encontrada e propiciou o encontro com outras que também foram convidadas a participar da pesquisa através de entrevistas narrativas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de narrar a entrada na escola e os anos lá (con)vividos propiciou a essas mulheres momentos de rememoração, reflexão e encontro consigo mesmas, com as moças que eram e com as professora*s* que se tornaram. Em determinado momento das narrativas, os sujeitos passaram a relacionar o momento de entrada na "Escola das Madres" ou as experiências lá vividas com as professoras que se tornaram. Magda[187], uma das entrevistadas relembra que:

> *a educação era assim, a educação lá era muito rígida, sabe!? Severa. As madres eram exigentes. Por um lado foi bom, que a gente foi aprendendo a ter muita responsabilidade desde novinha.*
> *Mesmo lá no colégio, eu procurava ser sempre assim, é... eu era assim, muito esforçada. Muito responsável, sabe!? Mesmo na disciplina, era assim, muito... @muito@, eu era muito disciplinada.*

Sobre o caráter de exigência da escola, Odda relata que as madres-professoras

[187] Durante a gravação das entrevistas foi perguntado às entrevistas sobre o uso de seus nomes verdadeiros o cque foi prontamente consentido. Friza-se ainda que devido ao caráter dos dados, optou-se por utilizar a formatação de citação, no entanto usando o itálico como forma de diferenciar as narrativas das discussões teóricas. O trecho entre "@" sinaliza, fala dita entre risos.

> *cobrava[m] muito da gente para no futuro cobrava[cobrássemos] muito dos outros né? Acho que a intenção delas era essa né? Então a gente não podia fazer bagunça, a gente não podia conversar, tinha que ser @ser muito certinha@.*

Mais a frente ,a ex-normalista completa *"eu sou do sistema meio rigoroso, eu cobrava muito dos meus alunos."* É possível considerar, portanto, que de alguma forma as normalistas ligam uma característica suas como professora, com a formação recebida durante os anos da escola. Não apenas o ensino mais o ideário como professora.

A tendência de utilizar os modelos de professores da vida escolar já foi bem discutida por Tardif. Segundo esse autor

> Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.(TARDIF, 2000, p.13.)

Nesse sentido que se percebe a importância da Escola das Madres para a configuração dessas mulheres e ainda para a formação de professor*as* primárias na região. Importa ainda ressaltar que as entrevistas permitiram compreender alguns aspectos essenciais sobre a importância de se tornar professor*a* para vida dessas mulheres.

A frase de Magda durante a entrevista retrata bem essa compreensão:

> *“Na nossa época, todas as moças faziam o normal... Então, desde pequena eu já estava com essa consciência né? de que ia ser professora...*”

A ideia de missão, da virtude, do amor à profissão aparecem nas memórias de Magda de forma bastante pungente. Ressalta-se ainda que, num momento em que o sujeito fala de si como profissional, ela também assinala que o amor à profissão, foi o que primeiro lhe foi ensinado na “Escola das Madres”:

> *Que a gente aprendia com ela em primeiro lugar, sempre muito amor, amor a profissão. Se vocês, logo quando chegamos, se vocês querem ser professoras, em primeiro lugar vocês tem que ter amor a profissão. Se entregar, então foi isso que a minha vida inteira eu fiz, sempre com muito amor, muita dedicação.*

Nesse sentido, corrobora-se a ideia da escola como reprodutora de mentalidades que são sociais, e de perpetuadora de visões sobre a profissão já tida como feminina. Segundo Chamon (2005), essas mulheres foram conduzidas a se conformarem com a sua subordinação e internalizaram essa resignação na formação de suas identidades pessoais

A autora assinala ainda que a imagem que as mulheres construíram de si mesmas, atravessadas por força das ideologias de gênero acabam por interferir na sua capacidade de autoconfiança e decisão. Tais “busca torna-las inseguras, *domesticadas* e passíveis de manipulação, segundo as conveniências da situação.” (CHAMON, 2005, p.28, grifo da autora.)

6 CONCLUSÃO

Muito embora, os dados aqui apresentados sejam pequenos diante do desafio de compreender a profissão docente como espaço eminentemente feminino, fica a

noção de que a construção das identidades femininas, bem como da profissão docente, pode ser compreendido a partir de um contexto histórico-cultural e das intersecções da vida cotidiana e dos aspectos econômicos e políticos vinculados às relações de trabalho, mas também de subordinação e dominação.

Os dados demonstraram ainda as lacunas no campo de discussão tanto das relações de gênero e de profissionalização docente, quanto relativo às escolas normais. Em especial aquelas que contribuíram para a formação de grande parte do professorado no interior, mostrando-se como um convite aos pesquisadores da História da Educação e da Formação de Professores.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminilização do magistério:* ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: editora Autêntica/FCH-FUMEC. 2005.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun., 2007

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. p. 5-24.

EIXO 10- Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Relações Étnico-Raciais.

PEDAGOGOS DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM PANORAMA DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES – MG

Bruna de Oliveira Lage[188]; Célia Maria Fernandes Nunes[189] - UFOP
Agência de fomento: CAPES

Resumo

A formação e atuação do pedagogo tem sido alvo de diversos debates no campo educacional. Dentre as suas especificidades pouco tem se analisado sobre o pedagogo que atua na Educação do Campo. Este texto apresenta parte da dissertação de mestrado em desenvolvimento cujo objetivo é investigar a identidade dos pedagogos que trabalham nas escolas do Campo da Região dos Inconfidentes em MG. Desta maneira foi necessário fazer um estudo sobre o histórico do curso de Pedagogia e da Educação do Campo para conhecer quem são os pedagogos que trabalham nas escolas do campo dos municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Com isso procuramos: Mapear o número de escolas registradas pelo Educacenso como escolas do Campo; Mapear quantos e quem são estes pedagogos e Analisar formação e prática profissional. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário de caracterização dos pedagogos abordando três aspectos: dados pessoais, tipo de formação e as condições de trabalho. Através da análise dos dados encontramos 25 escolas, 21 pedagogos, 19 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A formação acadêmica prevalecente é a Pedagogia, a maioria possui especialização lato sensu. Destes, 29% tem idade entre os 31 e 35 anos, 29% tem idade acima dos 41 anos. A maioria mora na cidade e leva até 2 horas no deslocamento para o trabalho. Mais da metade atua como pedagogo a menos de 5 anos e nunca lecionou. Trabalham em média 30 h semanais coordenando da educação infantil ao ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação do campo; Pedagogo; Região dos Inconfidentes

[188] Mestranda em Educação pela UFOP. E-mail: brunalage@gmail.com
[189] Doutora em Educação pela PUCRJ. Professora Associada da UFOP. E-mail: cmfnunes1@gmail.com

Introdução

Revendo na literatura a história do curso de Pedagogia no Brasil localizamos que desde sua criação existem muitas incertezas sobre adequação do currículo, habilitações e definição da identidade do pedagogo. Ao longo das décadas o curso foi (re) estruturado amparado por leis, ementas e decretos educacionais. Essas mudanças geraram repercussão junto à comunidade científica, pesquisadores da área, através de debates, encontros regionais e nacionais, fóruns e seminários com objetivos de mobilizar, informar e reivindicar o espaço do pedagogo, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e entender como esses aspectos interferem na prática desse profissional.

A formação do pedagogo sofreu diversas modificações ao longo dos anos, abordaremos os aspectos da constituição identitária do profissional pedagogo nos apoiando em Dubar (2005; 2009). Faremos um breve histórico do curso de Pedagogia através dos estudos de Saviani (2012).

A partir desse panorama adentraremos no contexto da Educação do Campo tendo como referencial teórico Caldart (2012), Arroyo (1999), Ribeiro (2013), que discutem a Educação do Campo, seu conceito, configuração no território brasileiro, características e políticas educacionais. Com este aparato, apresentaremos uma das etapas da dissertação em desenvolvimento sobre a identidade dos pedagogos que trabalham nas escolas municipais do campo da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais.

Articulamos nesta etapa da pesquisa a abordagem quantitativa e qualitativa tendo como estratégias metodológicas a pesquisa bibliográfica e o questionário de caracterização dos pedagogos do campo. Os resultados levantados através da aplicação dos questionários apresentam um cenário sobre a formação e atuação destes profissionais da educação, revelando quem são estes pedagogos através dos

dados pessoais, a formação que tiveram ao longo dos anos e as condições de trabalho nas escolas do campo.

Surgimento do curso de Pedagogia no Brasil

A criação do Curso de Pedagogia no Brasil aconteceu legitimamente em abril de 1939, pelo decreto lei 1.190 onde a Faculdade Nacional de Filosofia foi organizada em quatro segmentos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Desta forma, o Curso de Pedagogia no Brasil ocupava permanentemente um lugar no ensino superior. Saviani explicita que:

> [...] instituir um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, sendo que o primeiro, relativo ao ensino elementar, isto é, aos conhecimentos mínimos necessários a todos indistintamente, foi chamando de "pedagogias". O significado, aí, coincidia com o de escolas de primeiras letras. Tanto assim que o projetou que resultou na Lei de escolas de Primeiras Letras promulgada em 15 de outubro de 1817, prescrevia no artigo 1°: "Haverão [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]" (SAVIANI, 2012, p.11).

No início o curso de Pedagogia tinha duração de três anos, o que corresponde ao bacharelado e se o estudante desejasse lecionar deveria cursar um ano em estudos de didática. Para Saviani (2012, p. 35) "o curso de Pedagogia concebeu um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar Didática geral e especial, se licenciaria como professor." Esse esquema ficou conhecido na época como 3 + 1.

A estrutura do curso desde seu início provoca certa discussão sobre a identidade do egresso, pois, o aluno que optasse pelo bacharelado, em três anos se

tornaria um técnico em educação e aquele que cursasse um ano de didática se tornaria professor.

A busca pela identidade profissional do pedagogo e as atribuições que lhe são destinadas marcaram também os anos posteriores à LDB de 1996. A minuta divulgada pelo CNE sobre as diretrizes do curso causou grande impacto mobilizando professores e estudantes em eventos e seminários em busca de melhorias deste cenário. A partir desta mobilização é promulgada as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2006, assim licenciado em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Identidade do Pedagogo

Diante de tantas mudanças na formação e atuação do pedagogo percebemos a necessidade de entender então que identidade é essa. Conforme Dubar (2009, p. 11) “a noção de identidade, “polimorfa e bulímica”, refere-se a objetos e domínios diferentes, em acepções diversas que podem, entretanto, ser divididas em dois grandes conjuntos, ligados para simplificar, em dois grandes tipos de posição, e isso desde a origem do pensamento filosófico”.

Podemos adotar o princípio de que a Identidade é o produto incerto, permeado de contingências. Caracterizado pela soma da diferenciação e generalização. Neste sentido, o autor esclarece que a diferenciação é o que singulariza alguma coisa ou sujeito, que em síntese quer dizer “a identidade é a diferença”, e a generalização é uma tentativa de agrupar elementos de diferentes classes a um ponto comum. Nas palavras de Dubar (2005, p. 13): “a identidade é o pertencimento comum”. Tudo isso se constitui num paradoxo presente no conceito de Identidade “o que há de único é o que é partilhado”. Surge daí a relação indissociável entre identidade e alteridade - que é a qualidade do que é outro.

A Educação do Campo no Brasil: breve contextualização

O surgimento da expressão Educação Básica do Campo, de acordo com Caldart (2012) foi utilizada pela primeira vez em 1998 na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – Goiás. Este encontro ressaltou a importância de elaborar políticas públicas para o desenvolvimento da Educação no e do Campo. Logo após a conferência, a equipe nacional continuou se reunindo pelo país, era preciso convocar mais sujeitos e engajá-los nessa luta pelo direito à Educação:

> nos relatos apresentados pelos estados ficou claro que há uma grande potencialidade neste trabalho que iniciamos, mas que ainda temos um grande desafio em relação à mobilização do povo pelo seu direito à educação, e também à sensibilização do conjunto da sociedade para implementação de políticas públicas voltadas a esta questão específica. A relação com o Estado é também um dos nós que enfrentamos em nossas diversas práticas (ARROYO, 1999, p. 39)

Acompanhando este movimento o governo federal criou em 1998 o PRONERA, que é o Programa Nacional de Reforma Agrária, com objetivo de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária por meio de projetos educacionais. Em 2001, o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação elabora o Parecer n. 36/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 2004, mais uma vez o governo, pressionado pelos movimentos sociais, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no Âmbito do Ministério da Educação (MEC). Em 2004 também aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, onde houve

definitivamente a troca da expressão Educação Básica do Campo por Educação do Campo.

Seria então, o traço marcante dos povos do campo, que de forma abrangente são os quilombolas, camponeses, povos indígenas, caiçaras, agricultores, a rebeldia e a inconformidade diante da conjuntura oferecida pelo Estado, que colocaria o termo Campo em evidência. Ribeiro (2013) explicita que a Educação do campo é uma proposta de superação da educação rural, e em meio disso, existem as contradições específicas das sociedades de classes. Desta maneira a autora confirma também que a Educação do Campo é movimento, avançando e recuando perante as deliberações do Estado.

O percurso metodológico da pesquisa sobre os pedagogos do campo

Como um primeiro levantamento realizamos um mapeamento do número de Escolas do Campo e do número de pedagogos que trabalham nestas escolas pertencentes a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Para isso, foi necessário procurar cada Secretaria Municipal de Educação na busca destes dados.

Esta imersão no campo da pesquisa foi importante para termos noção do quantitativo de escolas e dos pedagogos do campo. Primeiramente fizemos uma pesquisa no site das cinco prefeituras na intenção de encontrar os dados das escolas do campo. Em alguns sites pudemos ter acesso ao nome das escolas e dos diretores (as) das escolas dos distritos. No restante havia o telefone da secretaria municipal de educação e por isso esse foi o primeiro contato que estabelecemos com coordenadores e secretários municipais de educação. Foi por telefone e visita às secretarias que conseguimos o quantitativo de escolas e pedagogos.

Tabela 01 – Escolas registradas pelo Educacenso como escolas do campo e quantitativo de pedagogos do campo das escolas municipais pertencentes a 25ª SRE de Ouro Preto

25ª Sup. Reg. Ens. Ouro Preto	Pedagogos do campo	Escolas registradas como escolas do campo
Acaiaca	01	01
Diogo de Vasconcelos	03	03
Itabirito	02	03
Mariana	12	12
Ouro Preto	04	07
Total	22	25

Fonte: dados captados pela pesquisadora nas secretarias municipais de educação, 2015

A tabela 01 apresenta o quantitativo de pedagogos que trabalham nas Escolas do Campo e o número de escolas registradas como escolas do campo conforme o Educacenso. Por exemplo, no Município de Itabirito atualmente existem 6 escolas na área rural e duas pedagogas que fazem um revezamento semanal para atender essas escolas, destas 6 escolas, somente três, estão registradas como escolas do campo. Em Ouro Preto, existem 26 escolas localizadas nos distritos, mas somente 7, são registradas como Escolas do Campo pelo Educacenso. Destas 7 escolas, 3 tem atendimento pedagógico realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, e as outras 4 escolas tem pedagogos que fazem o revezamento para atendê-las. Em Acaiaca, existe 1 Escola do Campo e 1 pedagogo. Em Diogo de Vasconcelos, existem 3 Escolas do Campo, 2 escolas apresentam 1 pedagogo que faz revezamento no atendimento, a outra escola possui 2 pedagogos. No município de Mariana existem atualmente 14 escolas localizadas nos distritos, destas, 12 são registradas como Escolas do Campo pelo Educacenso, e em cada uma destas escolas existe 1 pedagogo do campo.

Através da aplicação destes questionários, tendo os pedagogos do Campo como nossos sujeitos, pudemos conhecer um pouco melhor os pedagogos e saber sobre o perfil de cada um, a formação acadêmica e as condições de trabalho. O município que apresenta o maior número de pedagogos é o de Mariana com 57% e o município de Acaiaca contém 1 pedagogo o que em porcentagem significa 5% do total de 21 pedagogos. Dos 21 pedagogos do campo 19 são do sexo feminino (90%) e 02 são do sexo masculino (10%). 29% tem idade entre os 31 e 35 anos, 24% tem de 36 a 40 anos, 29% tem idade acima dos 41 anos. Com relação ao local onde os pedagogos residem coletamos os seguintes dados:15 residem nas sedes dos municípios o que corresponde a 71%, existem 5 que moram nos distritos, ou seja 24% e um pedagogo, 5%, mora em subdistrito.

Sobre a formação em nível superior a prevalecente é a licenciatura em Pedagogia com 82%, Letras e Licenciatura em Educação básica ocupam cada uma 9%. No questionário também conseguimos obter dados referentes ao tempo que cada um trabalha no cargo de pedagogo (a): a maioria, 52%, trabalha no cargo de pedagogo (a) de 3 a 5 anos, aqueles que trabalham de 0 a 3 anos correspondem a 29%, o pedagogo (a) com mais tempo de carreira apresenta de 10 a 15 anos neste cargo. Outro dado diz respeito ao tempo de carreira como professor (a). Dos 21 pedagogos, 10 nunca lecionaram o que corresponde a 47%, ocupando 19% estão aqueles que atuaram como professores entre 5 a 10 anos, no quantitativo isto equivale a 4 pedagogos. Com relação a experiência de trabalho nas escolas do campo, 43% dos pedagogos da pesquisa trabalham de 0 a 3 anos em escolas do campo, 28% tem entre 3 a 5 anos de experiência, 24% tem de 5 a 10 anos e 5% trabalha neste intervalo de 15 a 20 anos.

No que se refere as condições de trabalho outra questão constou neste questionário: o tempo transcorrido de casa para a escola. Percebe-se que mais da metade leva em torno de meia hora a 1 hora neste deslocamento de casa para o trabalho e vice-versa. Ocupando 38% estão os pedagogos que levam de 1 a 2 horas de suas casas para as escolas e somente um pedagogo faz esse deslocamento com

menos de meia hora. 57% dos pedagogos utilizam como meio de locomoção para a escola o transporte exclusivo para funcionários da secretaria municipal de educação, 17% vão trabalhar utilizando veículo próprio, os outros 13% usam o transporte que também leva os educandos para a escola e nestes 13% há aqueles que moram perto da escola e costumam ir a pé ou alternam a ida no transporte junto com os alunos.

Sobre as condições das estradas entre as sedes dos municípios e as escolas do campo existe uma diversidade de situações. Como alguns pedagogos trabalham em mais de uma escola, ao responderem esta questão marcaram a opção: outra condição, que equivale a 31%. Segundo eles, há estradas que são bem conservadas em alguns trechos, apresentando inclusive, asfalto, e trechos mais críticos, com buracos e falta de pavimentação, ou seja, numa mesma estrada existem trechos conservados e mal conservados. Outra situação sucedida durante a aplicação deste questionário foi que alguns pedagogos disseram que a estrada é bem conservada e marcaram esta opção, porém, comentaram que em épocas de muita chuva alguns trechos viram um lamaçal, de maneira que, na maior parte do tempo, consideram a estrada em boas condições. Mais da metade trabalha em período alternado (manhã e tarde) 57%, alguns começam a trabalhar pela manhã e permanecem até certo período da tarde, outros trabalham em período já estabelecido, ou seja, 17% trabalham somente no período da tarde e 26% apenas na parte da manhã.

No que tange a jornada de trabalho semanal, dos 21 pedagogos somente um deles possui uma carga horária de trabalho com mais de 35 horas semanais, 48% tem uma jornada de 30 horas por semana e 47%, 25 horas semanais. Em alguns municípios os pedagogos são responsáveis pela coordenação de mais de uma escola e em alguns casos coordenam até 7 escolas, entretanto, a grande maioria, 57%, trabalha apenas em uma escola. Sobre os níveis de ensino que os pedagogos coordenam a grande maioria por exemplo, que coordenam uma escola, coordena os níveis da educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Aqueles que fazem o revezamento da coordenação em mais de uma escola costumam coordenar os mesmos níveis de ensino em todas as escolas que trabalham. Por fim, em relação

ao desenvolvimento profissional dos pedagogos do campo a grande maioria, 18, já cursou uma especialização, e destes, um cursa uma especialização e o mestrado em Educação.

Considerações finais

Através desta etapa da pesquisa pudemos adentrar em aspectos sobre a identidade do pedagogo do campo. A pesquisa bibliográfica contribuiu para melhor compreensão das diversas mudanças ocorridas no curso de Pedagogia no Brasil. O contexto da Educação do Campo com todas as suas especificidades trouxe uma breve percurso da sua história permeada de lutas e conquistas. Nesta busca pelo entendimento da identidade do pedagogo do campo, o questionário foi utilizado como coleta de dados. Através deste levantamento realizado em cinco municípios da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais encontramos o quantitativo de escolas do campo, o quantitativo de pedagogos e entendemos melhor quem eles são, onde trabalham, quais formações possuem e quais as condições de trabalho que cada município oferece.

Assim, ao final desta etapa algumas questões se fazem presentes. É preciso ir ao encontro destes pedagogos para compreender como esses profissionais se identificam e atuam diante dos desafios da escola, como percebem e entendem quais as funções devem desempenhar, que elementos mais caracterizam a identidade destes profissionais, como o trabalho pedagógico desenvolvido na escola do campo é percebido por eles, como percebem o lugar onde a escola está inserida e a cultura local, o que pensam sobre a Educação do Campo, as escolas do campo e a educação oferecida aos povos do campo. Com isso estaremos prontos para entrar no processo das entrevistas e posteriormente na interpretação e análise dos dados.

Portanto, temos a percepção do quanto esta etapa da pesquisa foi fundamental para termos acesso aos nossos participantes assim como as escolas do campo e ao universo da pesquisa com toda a sua conjuntura e especificidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo M. **Por uma educação Básica do Campo**. Coleção Por uma educação Básica do Campo – vol. 2. Brasília – DF, 1999. p.39

BRASIL. **Decreto-lei 1.1190, de 04 de abril de 1939**. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm> . Acesso em 20 ago. 2015.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. R.J, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,Expressão Popular, 2012.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Marlene. **Política educacional para populações camponesas**: da aparência à essência. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. p. 675

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Editora Autores associados, 2012. (Coleção Memória da Educação)

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO

Bruna Mayrinck de Freitas[1]; Luiz Gustavo Veríssimo e Silva[2]; Antonio Fernandes Nascimento Junior[3]

7.1.1.1.1

7.1.1.1.2 RESUMO: A cultura afro-brasileira sempre foi muito desvalorizada no processo de formação do Brasil e do povo brasileiro. Foi nessa perspectiva que a disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia da Universidade Federal de lavras trouxe a proposta de se trabalhar os conteúdos de Ecologia em diálogo com a cultura afro-brasileira. Essa visava que os licenciandos conhecessem, reconhcessem e valorizassem essa cultura. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a inserção da cultura afro-brasileira na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Para essa análise foi utilizado o método qualitativo, e dentro deste a análise de conteúdo com a categorização. Com essa análise percebemos a importância dessa temática na formação de professores, para que esses possam levar para as salas de aula um ensino contextualizado e transversal, que reconheça a contribuição desse povo para essa sociedade plural brasileira.

7.1.1.1.3

7.1.1.1.4 PALAVRAS-CHAVE: Cultura Afro-brasileira; Formação inicial de professores; Ciências e Biologia

7.1.1.1.5

7.1.1.1.6 INTRODUÇÃO

7.1.1.1.7 A formação histórica e cultural do Brasil é muito marcada pelas culturas indígenas e africana, vivenciando processos de encontros e desencontros entre esses povos e os invasores portugueses (NASCIMENTO 2013; ROCHA, 2013). Mas, segundo Rocha (2013), as contribuições dessas culturas para a formação do povo brasileiro não tiveram notoriedade ao longo da história.

Com base na análise desse processo histórico, a escravização negra se refletiu em um estereótipo socialmente formado sobre o negro como escravo, que de acordo com Castro *et. al* (2009) parece sedimentar as desigualdades racial e social no Brasil. Desta forma, a Lei Áurea não assegurou direitos à população libertada e a seus descendentes. Segundo Jaroskevicz (2008), os negros continuaram na marginalidade, sem direito a saúde, trabalho digno, educação, moradia, constituindo até hoje a parcela mais pobre da população brasileira. Isto pode ser especificado pelo fato de que a luta pela igualdade dos direitos dos afro-brasileiros não termina, mas sim começa com a abolição da escravatura, que distante de significar uma liberdade de fato, reduziu ainda mais as relações que os faziam permanecer aprisionados a uma sociedade de elite branca e preconceituosa (FREITAS, 2010).

Foi nessa perspectiva que a partir da constituição de 1988, começaram a se efetivar a luta dos negros pela mudança dessa realidade, com ações que visavam rever as mentalidades e visões históricas impostas sobre eles (OLIVEIRA et. al, 2008; ROCHA, 2013). No âmbito da educação, a Lei 9.394 de 1996 que instituiu as diretrizes e bases da educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), foi uma das conquistas, e trouxe uma visão plural da sociedade brasileira, valorizando as diversas culturas presentes na formação do país. Além da LDB, as Leis 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e a Lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), são reflexos desse processo histórico de lutas dos movimentos sociais. Essas instituiram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino do país, nas disciplinas de artes, literatura e história.

Ainda nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), foram construídos, já em 1997, com o intuito de inserir as questões socias nos conteúdos ensinados nas escolas, de forma a contextualiza-los. Esse propõe a inserção transversal do tema pluralidade cultural nas diferentes disciplinas do currículo escolar, visando o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferentes etnias que compõem o país.

Assim, se a escola pretende fazer um diálogo entre os conteúdos e a cultura afro-brasileira, é necessário que os professores conheçam a cultura e a história desse povo. Foi nessa perspectiva que a Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), trouxe a urgência de se inserir nos cursos de licenciatura e programas de formação de professores, a história e a cultura africana e afro-brasileira. Para isso, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superiror, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), trazem que os conteúdos dos cursos de licenciatura devem ir além daquilo que os professores vão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, e devem estar presentes na sua formação questões sociais e culturais.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a presença da cultura afro-brasileira na formação de Professores de Ciências e Biologia. Para isso será usada a disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia da Universidade Federal de Lavras, que propôs no primeiro semestre de 2015, um diálogo entre a cultura afro-brasileira e os conteúdos de Ecologia.

METODOLOGIA

A disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia é obrigatória e ofertada no oitavo módulo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. Esta tem o objetivo desenvolver metodologias e recursos didáticos para o ensino de ecologia no ensino médio e fundamental e no primeiro semestre de 2015 trouxe a proposta de dialogar os conteúdos de Ciências e Biologia com a cultura afro-brasileira.

Inicialmente na disciplina o professor discutiu com os licenciandos sobre a história dos negros no Brasil e sobre a presença da sua cultura na formação do povo brasileiro, além do respeito e valorização da mesma. Após essa discussão inicial, uma

das discentes da disciplina, que é de uma religião de matriz africana, ministrou uma aula sobre religiões dessa matriz, trazendo essas ao conhecimento dos alunos e também trabalhando o respeito a diversidade religiosa . Depois os alunos assistiram filmes sobre a história e cultura afro-brasileira para que conhecessem melhor essa cultura. Após essa contextualização inicial, os alunos construíram um plano de aula com o conceito de Ecologia que cada um escolheu em diálogo com a cultura afro-brasileira. A proposta feita pelos alunos foi apresentado inicialmente aos bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) no IV Simpósio de Prática de Ensino de Ciências e Biologia. Os bolsistas avaliaram a prática proposta, contribuindo para a sua construção. As aulas foram apresentadas para os próprios alunos da disciplina juntamente com o docente responsável. Após cada uma das apresentações, os participantes as avaliaram de forma escrita, colocando os pontos positivos e os pontos a serem melhorados de cada uma, e esses serão analisados no presente trabalho.

Para essa análise utilizou-se o método de pesquisa qualitativa. Essa metodologia é utilizada quando o estudo possui um caráter descritivo e tem por objetivo compreender a totalidade e a complexidade do fenômeno. Dentro da perspectiva qualitativa, aplicou-se a análise de conteúdo (MINAYO, 2000) para analisar os elementos encontrados nas avaliações das aulas (MAGACHO, 2014). Foram analisadas todas as avaliações transcritas dos participantes da atividade, com o intuito de identificar e discutir categorias encontradas nelas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas desenvolvidas pelos alunos na disciplina estão descritas no quadro abaixo (Quadro A). Nele está o conceito de Biologia escolhido pelo aluno, a estratégia pedagógica utlizada para construção do conceito e o elemento cultural que fez a contextualização e o diálogo com a cultura afro-brasileira.

Quadro A: Aulas produzidas pelos licenciandos.

Tema	**Estratégia pedagógica**	**Elemento cultural**
Impactos Ambientais	Teatro	Religião
Biomas	Imagens	Culinária
Conceito de comunidades	Música	Ritmo musical
Teoria de forrageamento ótimo	Dinâmica	Religião
Interações ecológicas	Conto e jogo	Conto Popular
Conceito de ecossistemas	Vídeo	História do quilombo
Populações	Fotografia	Quilombo

A partir da análise das falas dos participantes, foram identificadas cinco categorias: estratégias pedagógicas, cultura afro-brasileira, contextualização, o professor mediador e diálogo entre Biologia e cultura afro-brasileira. Estas categorias estão dispostas e descritas no quadro B. Além disso, estão dispostas as frequências de cada uma dessas categorias, definidas da contabilização de cada uma delas.

Quadro B: Categorias produzidas a partir da análise de conteúdos das avaliações.

7.1.1.2 Categorias	***7.1.1.3 Descrição das categorias***	**Frequência**
Estratégias pedagógicas	Nesta categoria se encaixam expressões que manifestações culturais podem ser trabalhadas	9

	como estratégias para o ensino.	
Cultura Afro-brasileira	Aqui é abordada a importância da valorização da cultura afro-brasileira e da sua presença nos estabelecimentos de ensino.	12
Contextualização	Nesta categoria encaixam-se as ideias que expressam a relação entre cultura e ensino por meio da contextualização dos conteúdos.	4
Mediação do professor	Esta categoria traz elementos valorizando o papel do professor enquanto mediador do conhecimento.	6
Diálogo entre Biologia e cultura afro-brasileira	Esta categoria traz a relação do conceito Biológico com os elementos da cultura afro-brasileira.	10

Após a categorização das avaliações e da identificação das frequências, serão discutidas cada uma das categorias com base no referêncial teórico adotado. Na primeira categoria “Estratégias pedagógicas”, estão agrupadas as falas relacionadas à importância do uso de recursos pedagógicos não expositivos. Nas grande maioria das escolas brasileiras ainda se faz presente o método tradicional de ensino, que conta com a exposição simplista dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990). Assim, os professores se deparam-se com frágeis instrumentos de trabalho o que pode gerar dependência ao uso do livro didático, limitando o seu trabalho. Nesse sentido, o

professor deve buscar recursos pedagógicas que auxíliem na construção do conhecimento dos alunos sem a utilização do método expositivo. Levando em conta assim, o contexto histórico e social do aluno, contribuindo na formação de um sujeito crítico e autônomo (RICARDO, 2013).

A segunda categoria “Cultura afro-brasileira” mostra a relevância de se valorizar esta cultura nas salas de aula. Segundo Arantes e Silva (2009), os professores apontam como dificuldade para o ensino dessa temática na escola, a não abordagem desse tema na sua formação inicial. Nesse sentido, é necessário que essa temática se faça presente na formação incial de professores, que eles conheçam essa cultura e ampliem seus saberes culturais. Assim, eles podem ampliar a visão dos alunos sobre a história e a cultura desse povo, resgatando suas origens e contemplando a diversidade da sociesdade brasileira, fundamentais para o respeito e valorização dessa diversidade que construiu a esse povo-nação (ROSOLEM E GUERRA, 2013; GOMES, 2013).

Já na terceira categoria “Contextualização”, encontram-se os transcritos que trazem a importância de se contextualizar os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. O ensino de Ciências e Biologia muitas vezes é dado de forma descontextualizada, isto é, não tendo significado para o aluno, tornando mais complicado o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os professores precisam relacionar os temas que fazem parte do dia a dia dos alunos com os conceitos (DEMO, 2004), fazendo com que os conteúdos seja retirado de situações do seu cotidiano, fazendo com que ele se aproxime da realidade social que o pertence (LIBÂNEO, 1990).

Na penúltima categoria ”Mediação do professor”, traz elementos valorizando o papel do professor enquanto mediador do conhecimento. A escola segunda Maders (2012) é um espaço onde devem ser debatidas de maneira mediada pelos professores as diferentes etnias e culturas brasileiras com o objetivo de quebrar preconceitos. Logo a escola deve ser um espaço que promova a reflexão sobre a

diversidade cultural e social brasileira visando reconhece-las e valoriza-las através de suas práticas pedagógicas.

Na última categoria apresentada “Diálogo entre Biologia e cultura afro-brasileira” evidencia uma discussão sobre os conceitos biológicos e elementos culturais afro-brasileiros presentes no ensino. Para Koeppe et. al (2014), inserir a temáticas culturais no currículo de ciências, corrobora para a importância do processo educacional no desenvolvimento de novos conceitos éticos, e comportamentais em relação a esses grupos, promovendo então a problematização das representações escolares equivocadas consolidadas ao longo dos anos.

7.1.2 CONCLUSÕES

Diante da análise dos trabalhos dos discentes da Disciplina Metodologia do Ensino em Ecologia, concluímos que essa juntamente com o tema transversal multiculturalismo proporciona aos participantes um maior conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Além disso, leva ao desenvolvimento de metodologias que utilizam recursos pedagógicos não convencionais, sendo essa de grande importância na construção do conhecimento por parte do aluno. É também de grande importância para que se desenvolva a criticidade dos professores ainda no processo de formação, para que estes superem as dificuldades postas na escola, com temas cruciais vividos pelos alunos como discriminação racial, sexual, religiosa entre outras.

8 REFERÊNCIAS

ARANTES, Adlene Silva ; SILVA, F. C. . História e Cultura Africana e Afro-brasileira: repercussão da Lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina-PE. In: AGUIAR, Márcia ângela da Silva; SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda; AZEVEDO, Janete Maria; ALVARENGA, Marcia Soares; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e

OLIVEIRA; Raquel. (Org.). Educação e Diversidade: estudos e pesquisas. 1ed.Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009, v. 1, p. 09-38.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 15 de Setembro de 2015.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 15 de Setembro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 3 de Setembro de 2015.

BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 31.

CASTRO, C.G.C.S; ARAUJO, D.C.; CEBULSKI, M.C.; MARÇAL, M.A. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente**. 2009.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2004.

FREITAS, S.R. **Formação continuada de professores da rede Estadual do Paraná para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Dissertação (Mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMES, N.L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23. 2003.

GOMES, N.L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

JAROSKEVICZ, E.M.I. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade.** Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf> Acessado em: 20 jul. 2015.

KOEPPE, C. H. B.; BORGES, R. M. R LAHM, R. A. O Ensino de Ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas. Em: **Revista Ensaio**, v.16, n. 01, p. 115-130; Belo Horizonte- MG, janeiro-abril/2014.

LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

MADERS, S; BARCELOS V. Educação Escolar Indígena e Inclusão - por uma pedagogia do cuidado e da escuta. Em: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012.

MAGACHO, L. N. **Formação inicial de professores na universidade federal de lavras - mg:** o diálogo entre o pibid e as disciplinas de metodologia do ensino de ciências e biologia, 2014. Monografia de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Lavras, Lavras.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

NASCIMENTO, J. A. M. História e cultura indígena na sala de aula. Em: **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº. 6, p.150, 2013.

OLIVEIRA L. B., OLIVEIRA T. B., ARAGÃO P. C. A.; **Transversalidade cultural: notas sobre a prática de ensino e a temática afro-brasileira e indígena nas salas de aula.** UEPB. 2008.

RICARDO, E. C.. A Problematização e a Contextualização no Ensino das Ciências: acerca das idéias de Paulo Freire e Gérard Fourez. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. IV ENPEC, 2003.

ROCHA, A. C. História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente. Em: **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº. 6, p.171, 2013.

ROSOLEM, L. F. S.; GUERRA, N. J. Ensino de história e cultura afro-brasileira paraa formação da identidade na educação infantil. Em: **Revista Interação**. 12.ed., ano VII, v.1, n. 2, 2013

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS PRIVADAS CONFESSIONAIS: A PROPÓSITO DA LEI Nº 10.639/03

Carmen Regina Teixeira Gonçalves;[190] Erisvaldo Pereira dos Santos[191]

Resumo: Este estudo analisou como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas práticas educativas de duas escolas privadas confessionais, tendo como objetivo

[190]UFMG - Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação e inclusão Social. E-mail: regina.carmen@hotmail.com

[191] UFOP - Professor do Departamento de Educação (DEEDU). E-mail: erisvaldosanto@yahoo.com.br

identificar os desafios do trabalho com essa temática e contribuir para a elaboração de subsídios pedagógico e teórico para a formação de professores. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa na forma de estudo de caso. Os instrumentos para coleta de dados foram um questionário e entrevistas semiestruturadas. Foi realizada a análise documental dos planos educativos de aula e das propostas pedagógicas, bem como de documentos eclesiais referentes à educação e ao trato com a diversidade. O referencial teórico que subsidiou as análises se pauta nos estudos sobre multiculturalismo e relações étnico-raciais, além da Lei nº 10.639/03 e documentos correlatos. Concluiu-se que, apesar das resistências na implementação da lei, são realizadas práticas pedagógicas com o tema da diversidade étnico-racial, sendo que os documentos eclesiais sustentam as bases da realização de uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Multiculturalismo. Currículo. Escola Católica. Diversidade.

Introdução

Este texto é resultado de uma investigação cujo objetivo principal foi compreender como é realizado o trabalho pedagógico sobre a temática da diversidade étnico-racial em duas escolas privadas confessionais do município de Belo Horizonte ou, mais especificamente, como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas práticas educativas dessas instituições. O objetivo é identificar os desafios, os limites do trabalho com essa temática, e contribuir para a elaboração de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação de professores. Ademais, pretende-se: analisar como a diversidade étnico-racial está sendo trabalhada na escola privada confessional, em especial na aplicação da Lei nº 10.639/03; verificar como essas escolas implementam os dispositivos legais que estabelecem o trato com a diversidade e a pluralidade cultural na educação nacional; identificar, por meio de

depoimentos de professores, os desafios que as escolas privadas confessionais enfrentam na implementação da temática étnico-racial no currículo escolar.

A pesquisa se distinguiu na produção acadêmica relacionada ao campo da educação e das relações étnico-raciais, na medida em que há número expressivo de pesquisas relativas às escolas públicas, porém não se identifica a mesma realidade em escolas do segmento privado, nesse caso, das escolas privadas confessionais. Essa lacuna parece indicar que nas escolas privadas confessionais funciona um tipo de realidade bem distinta daquela relativa à escola pública, no que diz respeito às questões do racismo e da diversidade étnico-racial brasileira, pois a presença de negros tanto no corpo docente quanto no discente é menor do que em escolas públicas. Essa realidade sugere que a temática das relações étnico-raciais é menos evidenciada nos currículos dessas escolas. Com efeito, vale ressaltar que a Lei nº 10.639/03, ao modificar o art. 26 §4º da Lei de Diretrizes e Bases – LBD nº 9.394/96 –, objetivou estabelecer as bases de uma educação antirracista e de valorização das matrizes culturais africanas não apenas para escolas públicas, mas também para escolas privadas, quer sejam confessionais ou não.

A Lei nº 10.639/03 alterou a LDB nº 9.394/96 ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino públicas e privadas. Esse acontecimento representa o resultado da luta do movimento negro por valorização, reconhecimento e afirmação de direitos no que diz respeito à educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam para a inserção da educação das relações étnico-raciais nas políticas estaduais e municipais no sentido de um conjunto de ações afirmativas com o intuito de combater o racismo e as discriminações que atingem o negro.

A Lei nº 10.639/03, embora se refira à valorização da cultura afro-brasileira, da participação do negro na construção da sociedade e da necessidade de estabelecer novas bases para a educação das relações étnico-raciais, aponta para que essa

prescrição legal não diga respeito somente à população negra, mas a toda a sociedade brasileira.

Advertem Moreira e Candau (2003, p. 160) que a escola é uma instituição cultural, construída historicamente no contexto da modernidade, com função social bem definida, isto é, a de transmitir cultura e oferecer aos estudantes o conhecimento significativamente produzido pela humanidade. Embora os estabelecimentos de ensino partam dessa premissa, operam com o princípio da universalidade, ou seja, não colocam no centro de sua dinâmica a questão da diferença na qual os processos educativos estão envolvidos, além da própria vida em sociedade. Essa perspectiva assume uma visão monocultural da educação, pois homogeneíza e padroniza tanto conteúdos quanto os sujeitos presentes no processo educacional.

Na perspectiva multicultural, a proposta é tornar a escola um espaço de crítica cultural, pois, como bem apontam Candau e Moreira (2003, p. 163), o papel do educador/professor é de fomentar no aluno a dúvida questionadora sobre a realidade na qual está inserido, qual seja, inquirir aquilo que é dado como “natural” ou determinista/fatalista em nossa sociedade, de modo que se possa, inclusive, transformá-la.

É possível destacar que, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, algumas ações têm sido empreendidas por escolas e profissionais da educação comprometidos com o respeito à diversidade étnico-racial. Esse debate vem sendo instalado na sociedade como um todo, o que significa e justifica a importância de sua existência, ainda que não esteja implementada em sua integralidade.

A fim de identificar como a temática da diversidade étnico-racial e a Lei nº 10.639/03 estão sendo trabalhadas nas escolas privadas confessionais de Belo Horizonte, parte-se, nesta pesquisa, da premissa de que a educação formal propugnada pela Igreja Católica contempla os aspectos da diversidade e pluralidade cultural. Desse modo, busca-se identificar de que modo os documentos eclesiais reverberam nos projetos educativos das escolas desse segmento educacional. O

objetivo foi identificar os desafios, os limites do trabalho com essa temática e contribuir na elaboração de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação de professores. Nesse sentido, foi possível verificar como as escolas privadas confessionais implementam os dispositivos legais que estabelecem o trato com a diversidade e a pluralidade cultural na educação nacional, bem como identificar, por meio de depoimentos de professores, os desafios que as escolas privadas confessionais enfrentam na implementação da temática étnico-racial no currículo escolar.

A partir de alguns eventos ocorridos no interior da igreja, como o Concílio Vaticano II (1962-1965), que muda as estruturas eclesiais, somando-se às Conferências de Medellín (1968) e de Puebla (1979), que reverberam nas Conferências de Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007), evidencia-se uma postura de caráter progressista da Igreja. A atuação da Igreja Católica na América Latina se altera a partir da Conferência Episcopal de Medellín, ocorrida em 1968, na qual se constatou as profundas desigualdades sociais existentes no continente – sendo que na Conferência de Puebla (1979), a Igreja se posiciona a favor da opção preferencial pelos pobres.

A ação evangelizadora passa a ter como foco os segmentos populacionais mais discriminados e excluídos nessas sociedades, isto é, os indígenas, as mulheres, os negros, as crianças e os jovens. A temática da diversidade surge com maior vigor, sendo que os documentos finais das Conferências de Medellín, de Puebla, de Santo Domingo e de Aparecida apontam para o reconhecimento do pluralismo cultural nos países da América Latina.

Metodologia

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que se justifica para esta investigação, na medida em que permite um aprofundamento do objeto pesquisado considerando seu contexto,

pois acredita-se que esse recurso possibilitará a tentativa de retratar a realidade de maneira mais completa e profunda. O estudo de caso tem como característica a sua singularidade, pois é sempre bem delimitado, incidindo em torno do interesse da pesquisa naquilo que seu objeto de estudo tem de único, de particular (ANDRÉ, 1984, p. 52). A análise dos dados incidirá sobre os sentidos construídos pelos sujeitos pesquisados acerca do seu trabalho, a partir da explicitação daquilo que o torna significativo. Dessa forma, é necessário interpretar o fenômeno posto em questão.

O campo de pesquisa constituiu-se de duas escolas privadas confessionais situadas na região centro-sul da cidade de Belo Horizonte; ambas apresentam-se como de grande porte e atendem a estudantes das classes sociais média e alta. A coleta de dados foi composta pelos seguintes instrumentos: entrevista com questões semiestruturadas, questionário, pesquisa documental referente ao Projeto Político-Pedagógico, planos de aula e observação *in loco*.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário fechado e entrevistas semiestruturadas. O objetivo do questionário foi identificar o perfil cultural e socioeconômico dos professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos e suas opiniões relativas às questões da diversidade étnico-racial. Por meio das entrevistas, buscou-se compreender, com base nos diferentes discursos, qual o conhecimento que esses sujeitos possuem a respeito da Lei nº 10.639/03, a respeito do racismo, bem como quais práticas pedagógicas têm sido realizadas com essa temática. A observação e identificação de material bibliográfico nas bibliotecas das escolas pesquisadas e entrevistas com as bibliotecárias responsáveis também fizeram parte dos dados analisados na pesquisa.

Resultados e discussão

De acordo com a análise dos dados referentes à implementação da Lei nº 10.639/03, de modo geral, existe por parte dos entrevistados certa anuência

relacionada à importância de tal legislação educacional. Porém, vários assinalam que outros grupos sociais também deveriam ser contemplados com esse nível de exceção, não sendo somente negros. São opiniões que refletem as dimensões subjetivas e objetivas dos sujeitos investigados, evidenciadas por meio das dificuldades apresentadas de aceitarem que a diferença, para determinados grupos sociais, seja traduzida em desigualdade, limitadora de oportunidades e cerceadora de potencialidades latentes.

Apesar de terem clara a compreensão da existência de uma sociedade multicultural, é bastante fluida a maneira de encararem as formas possíveis de inter-relação entre os diferentes sujeitos. De maneira geral, os entrevistados não têm nítido o modo como devem incorporar em seus respectivos conteúdos programáticos a temática afro-brasileira ou até mesmo como podem criar ações na direção de uma prática que reconheça não somente a diversidade do Gênero humano. Em diversos momentos, os entrevistados apontaram para o trabalho relativo ao respeito à diferença, focada nas questões da identidade de gênero e sexualidade com os estudantes, entretanto, a questão racial não recebe a mesma atenção.

Não há uma definição bem delineada dos perfis dos entrevistados, e conforme sugere a incorporação dos padrões raciais da formação sócio-histórica brasileira, estes variam e ao mesmo tempo se misturam. Eles reconhecem a importância da temática afro-brasileira e africana, contudo os profissionais investigados, com poucas exceções, não se sentem provocados a chamarem para si mesmos a responsabilidade de incluírem a discussão da diversidade étnico-racial em seus conteúdos. Essa aparente contradição que se apresenta ao afirmarem a importância da Lei nº 10.639/03 e ao mesmo tempo não tomarem atitude para concretizá-la reflete uma fluidez própria, característica na dinâmica do racismo brasileiro, que ora se apresenta, ora se oculta.

Sendo assim, as opiniões emitidas variam entre expressões claras de racismo à tolerância forçada do diferente. Porém, foi possível identificar em alguns sujeitos

investigados a categoria assimilacionista, principalmente quando buscaram distanciar a atenção conferida pela lei à população afro-brasileira, desviando assim o olhar para outros grupos sociais discriminados; ao tratarem o desenvolvimento da temática da diversidade étnico-racial como ações e temas transversais, aproveitando algum conteúdo para inserir essa discussão. No geral, a compreensão ainda é superficial e limitada da amplitude da Lei nº 10.639/03, vista como apenas a inclusão de mais um conteúdo e não como instrumento de educação das relações étnico-raciais e de enfretamento ao racismo.

Com relação ao contexto educacional, de acordo com Canen e Xavier (2008, p. 225), a perspectiva multicultural "questiona as formas de ocultação das diferenças, desafia preconceitos e processos de exclusão de grupos socioculturais oprimidos". Nessa medida, o multiculturalismo crítico ainda não é vivenciado pelos entrevistados e nem é prática das escolas pesquisadas. As propostas curriculares não são concebidas na dimensão transformadora e as ações pedagógicas não conferem vez e voz à afirmação da identidade negra. Embora, as propostas educativas contemplem a questão da diversidade, ainda não houve ênfase no recorte étnico-racial da concepção do lugar do negro na sociedade e nem da estrutura de poder que sustenta as desigualdades raciais.

A pesquisa constatou que a situação do negro vem sendo tangenciada ao longo dos documentos eclesiais destacados a fim de compreender como a temática da diversidade se associa ao fazer educativo das escolas privadas confessionais, mais diretamente as reflexões da Conferência de Aparecida, que contribuem com elementos importantes para a institucionalização da Lei nº 10.639/03, ensino da cultura e história africana e afro-brasileira no interior desse segmento educacional. Reforça a perspectiva documental a militância negra na Igreja Católica, que encampou nas décadas de 80 e 90 importantes ações em seu interior, reverberando as lutas dos movimentos negros, bem como das conferências episcopais.

Possibilitou identificar também a materialidade da Lei nº 10.639/03 por meio das práticas pedagógicas realizadas nas escolas investigadas. Conforme verificado, nem todos os professores entrevistados desenvolveram ações referentes ao tema, estando elas, em geral, circunscritas à opção pessoal de alguns professores que encontram brechas nos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, vai ao encontro dos resultados constatados na pesquisa "Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03" (2012). A dimensão pessoal referente aos professores tem sobressaído quanto à aplicação da Lei nº 10.639/03 em outras pesquisas que tratam do mesmo tema em escolas públicas, como Corsi (2007), que evidencia a mesma realidade, isto é, o empenho individual de professores que se sentem interpelados pela temática étnico-racial.

Cabe ressaltar a iniciativa de uma das escolas pesquisadas, que ofereceu o curso à distância de Cultura Afro-brasileira para alunos do 7º ano, desde o ano de 2007 até 2012, realizado na rede educacional dessa instituição religiosa, sendo que em uma de suas escolas o curso foi incorporado ao currículo escolar.

A pesquisa revelou a questão específica das escolas privadas confessionais, isto é, a prática educativa frequentemente é afetada pela ingerência por parte dos familiares dos alunos, que questionam materiais, processos avaliativos e cobram que os conteúdos programáticos sejam transmitidos com vistas ao sucesso escolar e também no acesso às instituições públicas de ensino superior.

Conclusões

O campo de pesquisa nas escolas privadas confessionais levanta a importante questão de como articular as diferentes instâncias decisórias, quer seja municipal, estadual ou federal, gestores da educação, professores, movimento negro e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, pois existem ações, mesmo que pontuais, realizadas em seu interior e que vão ao encontro da Lei nº 10.639/03. A relação com as escolas

desse segmento necessita receber atenção dos organismos envolvidos com a implementação da legislação, pois a realidade vivida por essas escolas, que atendem as classes de maior poder aquisitivo, como apontado acima, estabelece outras prioridades, sendo que a diversidade étnico-racial pouco é tratada nesses espaços.

Este estudo confirma que nas escolas privadas confessionais a temática étnico-racial encontra-se presente em seu interior, mesmo que se configure como atividades estanques de professores mais comprometidos, de curso à distância para alunos, de avaliações contendo questões relativas à temática, de incursões em outras realidades, de valorização da cultura africana, enfim, esse segmento educacional mesmo que não tenha assumido a diversidade étnico-racial como política curricular, ainda assim insere essa questão em suas práticas pedagógicas. Suas propostas educativas, somadas aos documentos eclesiais assinalados por esta pesquisa, corroboram e reverberam a dimensão da diversidade, mesmo que seja de forma mais ampla, pois, ainda assim, configuram-se como possibilidade no desenvolvimento do conteúdo da diversidade étnico-racial.

Os dados desta investigação apontam para a necessidade de envolver as escolas privadas no processo de consubstanciar esforços na incorporação da temática afro-brasileira e africana nos currículos e nas práticas pedagógicas dessas escolas.

Referências

ANDRÉ, Marli Lisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 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.

BRASIL. Plano *Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD: SEPPIR, jun.2009.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio F. Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

CANEN, Ana; XAVIER Giseli Pereli de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CONCÍLIO VATICANO II. Declaração Gravissimum sobre a educação cristã. Disponível em: <www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>. Acesso em: nov. 2013.

CONCÍLIO VATICANO II. *Gaudium et Spes*: Constituição Pastoral do Concílio Vaticano II sobre a Igreja no mundo de hoje. 17. ed. São Paulo: Edições Paulinas. 2011.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA DE PUEBLA. *Evangelização no presente e no futuro da América Latina*: Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM). 14. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO. *Santo Domingo*. Disponível em: <Http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182510.pdf?PHPSESSID=6fa1b33e3b82de1acf51b1db1e7654e7>. Acesso em: jul. 2013.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO (MEDELLÍN). *Presença da Igreja na atual transformação da América*

Latina. Disponível em: <http://www.cefep.org.br/documentos/textoseartigos/documentosecartas/medellin.doc/view>. Acesso em: jul. 2013.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE. *Aparecida*. Disponível em: <http://kolping.org.br/site/Formacao/documento_de_aparecida.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

CORSI. Adriana Maria. *Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade*. São Carlos, UFSCar, 2007. 182 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO EM MUNICÍPIOS MINEIROS

Elizete Oliveira de Andrade – UEMG/Unidade Carangola

UNICAMP / GEPEC

1. ELIZETE.ANDRADE@UEMG.BR

Resumo

O escopo deste texto é apresentar e discutir os dados de uma pesquisa sobre o fechamento de escolas do campo de seis municípios mineiros: Carangola, Caiana, Divino, Faria Lemos, Fervedouro e São Francisco do Glória. Neste estudo, o objetivo é entender e analisar as principais justificativas das Secretarias Municipais de Educação para o processo de fechamento dessas escolas. Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas com as Secretárias Municipais de Educação e aplicado um questionário para obtenção do número de escolas do campo de cada município. Também foram realizadas entrevistas com moradores de comunidades rurais, para entender os impactos socioculturais causados pelo fechamento dessas escolas. Ressaltamos neste estudo, que por trás do fechamento das escolas do campo há uma intencionalidade e um projeto de campo que não considera os povos que lá vivem, mas que concebe o território como uma mercadoria, fonte de recursos e lucros inesgotáveis. O fechamento das escolas do campo contribui para o desenraizamento cultural das crianças e dos adolescentes, além de fragilizar e enfraquecer as comunidades rurais, uma vez que, precisam lidar com diversas situações conflituosas e contraditórias.

Palavras-chave: Escolas do campo; fechamento de escolas; formação docente; impactos socioculturais.

Introdução

Este texto se baseia nos resultados de uma pesquisa intitulada: “As Escolas do Campo e as Políticas Educacionais no contexto rural mineiro”, realizada no ano de 2014, com o apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG / Unidade

Carangola. Essa pesquisa versou sobre o fechamento de escolas do campo em seis municípios do interior de Minas Gerais: Carangola, Caiana, Divino, Faria Lemos, Fervedouro e São Francisco do Glória. Esses municípios fecharam várias entre os anos de 2006 e 2014.

Peripoli e Zoia (2011, p. 194) afirmam que no Brasil, “em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que era de 107. 432 em 2002, foi reduzido para 83. 036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas”. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2014, só em Minas Gerais, foram fechadas 290 escolas do campo. O fenômeno do fechamento das escolas do campo assola todo o País. Mas, o que leva o fechamento dessas escolas? Que justificativas são utilizadas pelas Secretarias Municipais de Educação? O que acontece com as crianças e adolescentes que são transferidos para outras escolas? Que impactos socioculturais são causados nas comunidades rurais onde ocorre o fechamento das escolas? Essas questões e outras mais conduziram a pesquisa.

Para realizar o estudo, foram feitas entrevistas com as Secretárias de Educação dos municípios citados para entender os principais motivos e/ou justificativas para o fechamento das escolas, bem como, com moradores de comunidades rurais em que houve o fechamento dessas escolas para entender os principais impactos socioculturais causados. Esta parte da pesquisa encontra-se em andamento neste ano de 2015 em três municípios que apresentaram um número considerável de escolas fechadas entre os anos de 2006 a 2014: Carangola, Fervedouro e São Francisco do Glória.

O objetivo principal da pesquisa foi entender e analisar os principais motivos, justificativas das Secretarias Municipais de Educação para o processo de fechamento das escolas do campo, assim como, compreender e analisar os principais impactos socioculturais causados nas comunidades rurais que tiveram as escolas fechadas.

Percursos Metodológicos

Para realizar o estudo, utilizamos a Pesquisa Participante (THIOLLENT, 1999), uma vez que, esta se preocupa com o papel do investigador na situação investigada e problematiza a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer confiança entre eles e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informações

Esse tipo de pesquisa insere na prática a perspectiva de se entender o ponto de vista dos indivíduos ou grupos sociais acerca da situação vivenciada por eles, bem como pensar em alternativas para os problemas encontrados.

Os dados da pesquisa foram produzidos no período de abril a novembro do ano de 2014 com a realização de entrevistas com as Secretárias Municipais de Educação para identificar e compreender as principais justificativas para o fechamento das escolas, bem como, foi aplicado um questionário para a obtenção dos dados sobre o número de escolas do campo nos anos de 2006 e 2014. Atualmente, estamos entrevistando os moradores de comunidades rurais dos três municípios em que houve um número considerável de escolas do campo fechadas: Carangola, Fervedouro e São Francisco do Glória. O intuito é entender e analisar os impactos socioculturais causados nas comunidades rurais onde houve o fechamento de escolas.

Resultados e Discussão

No final do ano de 2013, nos municípios pesquisados, foi o período em que houve um número maior de escolas fechadas. Passeatas e manifestações nas ruas foram feitas, debates nas câmaras de vereadores, mas tudo foi em vão. Os gestores fecharam as escolas e transferiram os alunos para outras mais próximas ou mesmos

para escolas urbanas. Veja a tabela abaixo comparando os dados dos anos de 2006 e 2014:

Tabela 1

Municípios Pesquisados e Respectivos Números

Municípios	**Nº de Escolas**	
	2006	**2014**
Caiana	12	09
Carangola	14	5
Divino	21	19
Faria Lemos	03	02
Fervedouro	07	05
São Francisco do Glória	05	0

Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Após a análise dos dados, ficou claro que o principal motivo para o fechamento de escolas do campo está relacionado com a redução do número de alunos e a devida oneração para as prefeituras. Em segundo e terceiro lugares aparecem: a forma de organização das escolas por turmas multisseriadas associada à falta de identificação do/a professor/a com esse tipo de organização; e a questão da formação acadêmica dos/as professores/as.

A questão do número reduzido de alunos traz à tona uma série de indicativos e a mudança no quadro da policultura para a monocultura é um dos principais. Secretárias de Educação desses municípios disseram que a população rural tem diminuído drasticamente e que a agricultura familiar, de subsistência, tem sido prejudicada. Os proprietários de terra (médios ou pequenos) que, em um período não tão distante, possuíam meeiros e/ou arrendatários para cuidar de suas lavouras de café, onde se plantavam concomitantemente, feijão, milho, frutas, verduras e legumes e criavam galinhas e porcos, estão preferindo criar gado de leite ou de corte, pois esta atividade requer um número menor de trabalhadores e, é notável também, o crescimento das plantações de eucalipto. Isso tem contribuído para aumentar o êxodo rural.

Entendemos que o fechamento das escolas do campo de maneira geral, coloca em voga contextos e cenários muito mais amplos, já que o campo precede a educação, ganhando enorme centralidade no debate. Por trás do encerramento das atividades escolares nas comunidades rurais, há um projeto de campo que está ligado à Revolução Verde que dissemina um modelo de campo ligado à propagação de valores urbano-industriais como um modo de vida hegemônico, quiçá único e que leva para o campo o pacote tecnológico do agronegócio que, graças aos avanços tecnológicos, se transforma a cada dia. Trata-se de um modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. (ANDRADES; GANIMI, 2007). Com o passar do tempo, o campo torna-se altamente mecanizado, esvaziado de gente, um campo que não prioriza a produção de alimentos, nem apresenta algum tipo de preocupação ambiental.

Percebe-se também, que a falta de investimento em programas e projetos governamentais para os pequenos proprietários de terra, para os pequenos agricultores tem contribuído, sobremaneira, para o esvaziamento populacional rural. Observe abaixo esses dados na tabela elaborada a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) do município de Carangola e outros limítrofes a esta cidade:

Tabela 2

Municípios e População Rural – 2000, 2007 e 2010

Municípios	Ano de Referência		
	2000	**2007**	**2010**
Carangola	7.181	6.614	6.237
Caiana	2.616	2.725	2.350
Divino	9.756	9.296	8.321
Faria Lemos	1.330	1.067	1.044
Fervedouro	5.956	5.724	5.558
São Francisco do Glória	2.595	2.341	2.046

Fonte: **IBGE – Censo 2000 e 2010 e Contagem 2007.**

De modo geral, trata-se de um movimento descendente da população campesina enquanto a população urbana cresce desenfreadamente.

Houve em um dos municípios citados, uma situação que retrata bem essa mudança: a prefeitura municipal recebeu uma verba do Governo do Estado de Minas Gerais (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Municipal – PADEM) para pequenas reformas em casas da área rural, mas quando mapearam as casas que atendessem aos quesitos para a reforma, verificaram que não havia mais moradores em várias delas. A secretária de administração e planejamento disse que se corria o risco de ter de devolver a verba recebida.

Sem moradores nas áreas rurais, sem crianças e adolescentes, a escola fecha. Isso é óbvio.

Quanto ao fato de possuir turmas multisseriadas, nenhuma Secretária de Educação apresentou planilhas com os resultados das avaliações ou algo parecido que justificassem o fechamento das escolas. O que causou maior “estranhamento” ainda foi que, ao conversar com algumas professoras de locais onde houve o fechamento de escola, nenhuma associou o fato ao multisseriamento das classes e/ou das escolas.

Entendemos assim, que o multisseriamento das classes escolares não é o principal fator para se fechar escolas do campo, outros são muitos pertinentes, como por exemplo, a questão do transporte escolar: as professoras além de não terem direito de irem junto dos alunos nos carros escolares, pois segundo a Lei 10.880 de 09 de julho de 2004, o transporte escolar é destinado aos alunos e não aos professores, não conseguem ter outro emprego no contra turno devido às distâncias e ao fato de precisarem conseguir “carona” para isso, além desse fator, acordar muito cedo, cerca de 4 horas da manhã, também contribui.

Pode parecer não influenciar, mas observando a baixa remuneração dos/as professores/as nesses municípios, cerca de R$910,00 (novecentos e dez reais) mensais, há de se considerar que os/as professores/as precisam trabalhar em dois turnos para sobreviver. Assim, aqueles/as que são efetivos/as não ficam nas escolas do campo, preferem as urbanas pelas “melhores” condições de trabalho e por estarem mais próximas de suas casas, além da possibilidade de terem outro emprego no contra turno. Digamos que uma “nuvem de poeira” está solta no ar e que está demorando demais para passar. Na contramão disso, aqueles/as professores/as que residem nas comunidades rurais lutam pela permanência dessas escolas e para que haja ampliação dos níveis de ensino, como forma de aumentar o número de alunos e conseguir que a escola permaneça em funcionamento.

A questão da formação das professoras também foi destacada. Em alguns municípios, além de grande maioria das professoras não ser efetivas na rede municipal de educação, ainda há aquelas que não possuem ensino superior e, a formação continuada dos/as professores/as nem sempre é adequada, condizente com as peculiaridades das escolas do campo.

A pesquisa sobre os impactos socioculturais causados às comunidades rurais que perderam as escolas, ainda está em desenvolvimento, mas, a partir dos dados produzidos até o momento, percebemos que esses são vários e que trazem prejuízos para as comunidades, tais como: êxodo rural, causando o esvaziamento dessas comunidades; dilapidação das escolas – os prédios escolares que foram fechados estão abandonados pelo poder público; conflitos socioafetivos para as crianças e os adolescentes transferidos para outras escolas (urbanas ou rurais) – as crianças precisam acordar muito cedo e, muitas vezes, caminhar por longa distância até o ponto estratégico dos carros escolares para irem para a escola. Já verificamos que as crianças da Educação Infantil (pré-escolar) são as que mais sofrem com esse fato e que as dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram separadas de seus colegas de turma, porque as escolas que as receberam se organizam em séries e não em multisseriamento – e ausência de uma educação que considere as especificidades e modos de vida do campo.

Percebe-se, de modo geral, a insatisfação de muitos pais de alunos, pois as distâncias entre as moradias e as escolas não foram consideradas, assim como a qualidade do transporte escolar. Sem mencionar, é claro, o fato da perda de identidade desses povos que serão obrigados a desvincular-se de seus modos de vida, uma vez que, precisam migrar para as áreas urbanas a fim de que seus filhos continuem os estudos.

Considerações finais

Por trás do fechamento das escolas do campo há uma intencionalidade e um projeto de campo que não considera os povos que lá vivem, mas que concebe o território como uma mercadoria, fonte de recursos e lucros inesgotáveis.

Assim, afirmamos que o critério para o fechamento das escolas do campo se baseou no critério econômico, não havendo preocupação com a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

É preciso considerar que as crianças e os adolescentes têm direito à educação de qualidade próxima de suas moradias e em seu território, junto de suas comunidades. Fechar escolas faz parte de um projeto que menospreza o campo e os modos de vida próprios desse lugar.

O fechamento das escolas do campo contribui para o desenraizamento cultural das crianças e dos adolescentes, além de fragilizar e enfraquecer as comunidades rurais, uma vez que, precisam lidar com diversas situações conflituosas e contraditórias.

REFERÊNCIAS

ANDRADES, Tiago Oliveira; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução Verde a apropriação capitalista. **CES Revista**, vol. 21, 2007. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf>. Acesso em: 12/05/2015.

BRASIL. **Lei 10.880 de 09 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 23/04/2015.

GNIGLER, MIGUEL L. **O Processo de nucleação das escolas isoladas.** 2011. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm>. Acesso em: 10/08/2015.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade. v.1. n. 2. p. 188-202. Sinop, 2011.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 83.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DE COLÔNIA DO PAIOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Guilherme Goretti Rodrigues[1]; Raíza Dias de Almeida[1]; Simone de Almeida Evangelista Weitzel[1]

[1]Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de pesquisa: Trabalho, Movimento Sociais populares e Educação (TRAME)

guilhermegoretti@gmail.com, raiza.d.almeida@hotmail.com, siaemoninha@hotmail.com

Resumo

A comunidade Quilombola de Colônia do Paiol está localizada a 4 km do município de Bias Fortes – MG. Reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2005, possui uma realidade e contexto sócio-cultural extremamente rico e complexo, tanto pela sua história quanto pelos processos atuais. A aproximação com a comunidade se deu por meio do projeto de extensão universitário intitulado "ECOMUSEU de Comunidades Negras da Zona da Mata mineira: entre saberes, sabores e fazeres" que tem por objetivo a patrimonialização, troca de saberes entre comunidade, universidade e movimentos sociais. Através do diálogo com a comunidade, novas demandas foram surgindo no que tange as questões quilombolas. Uma delas é a ausência de uma educação escolar quilombola voltado para a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, localizada na comunidade, atendendo alunos do 1° ao 5° ano. A partir do diálogo com a Associação Quilombola Colônia do Paiol (AQUIPAIOL) percebeu-se a necessidade de ampliar e fomentar o debate a despeito da educação na escola. Entretanto, esse movimento envolve outras instâncias e grupos, como a prefeitura e professores da escola, abrindo espaços de diálogos e, sobretudo, disputas. O objetivo desta exposição é refletir quais os desafios enfrentados no que tange a educação escolar quilombola, bem como os sujeitos envolvidos neste processo, estabelecendo interfaces entre os saberes escolarizados e não escolarizados. Acreditando que não chegaremos a nenhuma conclusão, mas sim

em uma constante transformação da realidade, que esboçaremos possíveis caminhos, perspectivas e olhares para com a comunidade.

Palavras-chave: Escola; Quilombo; Processos educativos

Introdução

Pensar em quilombo na contemporaneidade é reconhecer suas (re) significações ao longo do tempo. Não é possível compreendê-lo como uma imagem vinculada e fixa a um espaço-tempo determinado, afinal, com o passar dos anos novas conjunturas, demandas e experiências dos diversos grupos sociais refletem nas mudanças políticas ou culturais. Autores como ARRUTI (2008) sugere quilombo como objeto aberto, passível a novas interpretações. Esse olhar só é possível a partir do momento em que há a imersão nas comunidades quilombolas, compreendendo suas relações e dinâmicas, sobretudo, o que nos tem a dizer. Dentro deste sentido que cada comunidade possui uma história diferenciada, pautadas em formas específicas de ser e estar em seus territórios.

Colônia do Paiol experimentou essas mudanças ao longo do tempo, apresentando atualmente novas demandas. Dos diversos olhares que poderiam ser transpostos nesta exposição, a questão da educação clama atenção, afinal, ela também permeia questões relativas à identidade e memória quilombola. Compreendemos, dentro deste sentido, que educação envolve e abrange aspectos que não necessariamente se resumem ao espaço escolar. BRANDÃO (1985, p.13) contribui para esta discussão ao afirmar que “educação existe onde não há escola, podendo haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a

outra”, ou seja, assume suas pluralidades, pois está entranhada nas diversas manifestações e modos de vida.

A partir da dimensão e compreensão das comunidades quilombolas na contemporaneidade e a defesa de uma perspectiva de educação, assumimos que pensar em educação escolar é retirar suas verticalidades[192], passando a entendê-la nas suas horizontalidades, isto é, quais as relações podem ser estabelecidas, no caso de Colônia do Paiol, entre comunidade e escola, de modo que haja abertura para o diálogo e proposição de ideias que contemple de fato as necessidades e realidade local. Todavia, este diálogo será repleto de tensões e conflitos, passíveis a (re) elaborações nos diversos processos e contextos históricos.

Atualmente diversas são as políticas voltadas para a educação quilombola, a saber, por exemplo, a resolução n°8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica ou a Lei n° 10.639 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". Trata-se de políticas que valorizam a importância histórica das comunidades quilombolas, sua rica contribuição para a cultura brasileira, bem como suas lutas e resistências. Contudo, a adequação destas políticas ainda encontra suas dificuldades no que tange as escolas localizadas em territórios quilombolas.

Em Colônia do Paiol, não é apenas a ausência de um currículo ou projeto pedagógico que são entravadas, mas a própria política educacional do município de Bias Fortes que, além de apresentar uma proposta para a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula pautada apenas nos princípios da Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 e a menção a temática “História e Cultura Afro-

[192] Utilizamos ‘verticalidades’ para problematizar a forma como é pensada a educação em alguns contextos e realidades. Por vezes, não há a participação efetiva dos professores, alunos e comunidade na proposição de ideias e construção de currículos ou práticas pedagógicas conjuntas. Atrelam-se as tensões do Estado – seja poder federal, estadual ou municipal – que estabelecem planos, avaliações, currículos sem qualquer debate com outros sujeitos/grupos envolvidos.

Brasileira", que na prática não acontece, pois não há qualquer capacitação ou contratação de educadores para trabalhar este tema, não possui formação continuada dos professores. Ainda que não contemple totalmente, o Plano Decenal Municipal de Educação, elaborado pelo município até o ano de 2025, prevê a garantia da formação continuada, o que respalda e abre possibilidades de cobrança por parte da escola e comunidade.

Entretanto, algumas práticas que envolvem processos educativos são realizadas na comunidade. São comuns festas organizadas pela associação ou atividades relacionadas a datas importantes para a comunidade, como o dia 13 de maio, abolição da escravatura, ou 20 de novembro, dia da consciência negra. Movimentos e atividades com as crianças voltadas para as danças, congada e maculelê, com apresentações nas festas da comunidade ou do município, também representam um dos vieses da valorização da cultura local.

Dentro deste sentido que um dos desafios é pensar em como a comunidade e escola pode dialogar os seus saberes a partir das práticas educativas não escolares com aquelas que estão presentes formalmente na escola por meio de um currículo. Se por um lado o debate acerca da educação quilombola começa a ganhar força dentro da Associação de Colônia do Paiol (AQUIPAIOL), que representa a comunidade, por outro a possibilidade de ouvir as professoras da escola[193], que relatam suas demandas, dificuldades e desafios, podem convergir na elaboração de um projeto mais autônomo, construído pela escola e comunidade. Dentro deste cenário que temos como principal objetivo fomentar e propor ainda mais o diálogo, suscitando o tema da educação quilombola, mostrando a sua importância dentro do contexto de Colônia do Paiol.

Mencionamos e reforçamos que este processo será repleto de conflitos e tensões, pois envolve comunidade, escola, professores e município. PONTES (2012)

[193] A escola conta atualmente com cinco professoras e duas bibliotecárias para atender alunos do 1° ao 5° ano. Dentre as professoras, duas são da própria comunidade.

auxilia nessa reflexão ao colocar sobre a importância das ações coletivas e, principalmente, na disputa dentro dos espaços de poder. A articulação é um importante elemento para avançar nas conquistas, no nosso caso, das políticas educacionais.

Metodologia

Pensar em educação quilombola demanda tempo, estudo, diálogo, debates e reuniões. Um dos movimentos realizados é a tentativa de aproximar a escola da comunidade. Acreditamos que dar voz as professoras possibilita compreendermos quais são os desafios enfrentados por elas no dia a dia. Tendo em vista a ausência de uma política educacional do município voltado especificamente para Colônia do Paiol, a utilização de oficinas e cursos torna-se um importante elemento que possibilite a capacitação ou aproximação ao tema por parte das professoras da escola. Por sua vez, como supracitado, o apoio às festas comemorativas organizadas pela comunidade também são importantes, uma vez que trata da valorização do território quilombola. Não obstante, significa aproximar e estreitar os laços entre universidade e Colônia do Paiol, trazendo os saberes desta comunidade para este espaço, que também lhe é de direito.

Dialogamos com a pesquisa participante, que tem por característica esta rica troca entre os sujeitos ou, tal como propõe FREIRE (1990), essa forma constante de educar e estar sendo educado pelos grupos populares. É preciso ter clareza que não chegaremos a nenhuma conclusão, mas em uma constante transformação da realidade.

Resultados e discussão

Até o momento alguns movimentos foram realizados tanto na comunidade como na escola. As contínuas reuniões com a Associação de Colônia do Paiol permite traçar estratégias que possam fortalecer a comunidade como um todo. O avanço se deu na busca pelos direitos e pelas políticas públicas; esforço para manter registrada e regularizada a associação perante o cartório; organização de festas em datas comemorativas voltadas para a valorização da identidade e memória quilombola; maior participação da universidade, seja por meio de recursos ou apoio institucional, são ações que ajudam a fortalecer a comunidade como um todo, contribuindo para uma maior consciência coletiva acerca do território em que ocupam. Não obstante, essas questões atravessam o campo da educação e pode gerar transformações na escola a partir do momento em que há um reconhecimento da sua importância formativa.

Por outro lado, nossas pesquisas vêm possibilitando compreender melhor o olhar que o município de Bias Fortes tem para com Colônia do Paiol. A busca pelo recente e aprovado plano decenal de educação é um exemplo, pois abre a possibilidade de cobrança por parte da escola e comunidade a partir do momento que sinaliza a garantia de uma educação escolar voltada para as especificidades locais e, sobretudo, o compromisso com a formação continuada.

Evidente que este movimento será gradativo, afinal, trata de grupos com diversos interesses, permeando o campo político. Se por um lado é possível traçar metodologias que avancem no âmbito da educação quilombola, por outro sempre encontraremos limites e desafios, abrindo espaço para os tencionamentos e disputas.

Conclusões

O trabalho realizado permite demonstrar os desafios que as comunidades quilombolas ainda enfrentam no que tange a manutenção de suas escolas. Não é apenas a garantia de uma educação quilombola que defendemos, mas que ela venha acompanhada pelo acesso as políticas públicas. Sobretudo, trata-se de desinvisibilizar estes grupos e quebrar com os preconceitos e desigualdades históricas, tornando-os pleno de seus direitos. A experiência em Colônia do Paiol lança elementos para ampliarmos e chegarmos a uma rede de colaboração com outras comunidades, colocando-as em diálogo, apontando suas demandas, fortalecendo-as em suas lutas.

Referências

ARRUTI, José Maurício. **Quilombos**. Revista Jangwa Pana: Universidad del Magdalena. 2008. p.102-121.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. São Paulo, Abril Cultural: Editora Brasiliense, 1985. – (Coleção primeiros passos; 45)

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: (org) Brandão, C.R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 8ª ed, 1990, 212p.

PONTES, M. L. de. **Sujeitos coletivos de direitos**. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Et al. Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.724-727.

Projeto de Pesquisa e Extensão

Leitura Espacial: O olhar do Aluno sob seu espaço geográfico

Hudson Giovanni Nunes Soares[194]; Glaciene Januário Hottis Lyra[195];

RESUMO

Muito de discute na atualidade sobre a construção do conhecimento que é proporcionada através do uso da realidade do aluno no dia-a-dia da sala de aula. Com isso, são expostos os conceitos de influência e impacto físico, cultural e econômico. Conhecer o Espaço Geográfico do aluno é primordial para melhor exposição e mediação do conhecimento para o profissional da geografia e biologia educacional. O presente projeto busca compreender o espaço geográfico sob a ótica dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Emília Esteves Marques na Comunidade rural de Conceição, em Carangola, MG. O projeto busca em um primeiro momento analisar os dados colhidos através da produção textual proposta aos alunos sobre seus espaços geográficos, focando, a priori, na influência do social, cultural, econômico e físico deste espaço. No segundo momento do projeto, este torna-se extensionista na busca de intervir socioambientalmente na construção do espaço de pertencimento do aluno fomentando a autoconstrução do espaço geográfico e a manutenção deste.

Palavras-Chave: Educação, Espaço Geográfico, Pertencimento, Análise, Socioambiental.

---

[194] Pesquisador da UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Carangola; Professor de Geografia, Mídias, Tecnologias e Cultura Tecnológica da Escola Estadual Emília Esteves Marques, Rua Altivo Bibiano, Bairro Santo Onofre, CEP 36.800-000, Carangola, MG – giovanni.h.geografia@gmail.com.

[195] Coordenadora de Extensão e Professora da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Carangola, Praça dos Estudantes, nº. 26, Bairro Santa Emília, Carangola, MG, CEP 36.800-000 – hottislyra@gmail.com.

1. Introdução

O presente projeto de Pesquisa e Extensão busca compreender a dinâmica do espaço geográfico sob a ótica dos alunos do Ensino Médio da Comunidade rural de Conceição. Em um primeiro momento serão analisados os dados colhidos através da produção textual proposta aos alunos sobre seus espaços geográficos habitados, focando, a priori, na influência do social, cultural, econômico e físico deste espaço. No segundo momento do projeto, este se torna extensionista na busca de intervir socioambientalmente na construção do espaço de pertencimento do aluno promovendo a autoconstrução do espaço geográfico e a manutenção deste através da educação socioambiental.

Como Objetivos da Pesquisa serão analisados os dados colhidos a partir da construção de textos, orientados pelos professores de geografias do Ensino Médio da Escola Emília Esteves Marques – Polivalente (extensão na comunidade de Conceição), Prof. Hudson Giovanni e Prof. Berlarmino Aarão, orientados pela psicopedagoga, profa. Me. Glaciene Januário H. Lyra. Tais objetivos tem como focos específicos da Pesquisa identificar as perspectivas da compreensão dos componentes físicos, culturais, econômicos e humanos do Espaço Geográfico dos alunos envolvidos. Além disso buscamos compreender a dinâmica do Espaço Geográfico e sua manutenção socioambiental e econômica da Comunidade Escolar de Conceição. Tendo isso, em seu viés extensionista, o presente projeto busca inserir os alunos de graduação (Geografia e Ciências Biológicas) envolvidos na iniciação a docência de forma que colabore diretamente com a formação destes. Além de fomentar as noções de pertencimento geográfico nos alunos da comunidade Conceição. Também será promovido uma intervenção pedagógica na busca de incentivar a noção de pertencimento espacial e manutenção do espaço cultural, social e ambiental daquela comunidade.

2. Metodologia

A metodologia utilizada se embasa na análise dos textos, escritos, descrições em desenhos e fotografias, todos produzidos pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Emília Esteves Marques (Polivalente), extensão na Comunidade Conceição, Carangola, MG.

Lakatos e Marconi (1999, p. 15) defendem que a pesquisa "é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdade parciais". As autoras ainda defendem que a finalidade da pesquisa é descobrir respostas para as questões levantadas por meio de métodos científicos.

Pedro Demo (1996, p.34) implanta a pesquisa como uma série de atividades cotidianas considerando-as como uma atitude, um "questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático".

O presente projeto caracteriza-se como uma Pesquisa de Campo Exploratória, que para Rodrigues (2007, p. 3 e 4) "É a observação dos fatos tal como ocorrem. Não permite isolar e controlar as variáveis, mas perceber e estudar as relações estabelecidas." E continua afirmando que "Fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador; Uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (questionário e observação sistemática)".

3. Resultados e Discussão

A educação hoje toma uma postura, frente à nova demanda de nosso alunato, de estar posicionando-se de forma mais técnica e científica. A sala de aula se transforma em um ambiente não somente expositor do conhecimento didático e pedagógico, mas também, toma uma postura investigativa e questionadora.

Para Corrêa (2003), o espaço geográfico pode ser visto como um tanto quanto vago, por vezes associado a uma *porção específica da superfície da Terra identificada seja*

pela natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja com referência a simples localização. Neste trabalho, vemos o Espaço Geográfico como agente de influência nos costumes e hábitos humanos, assim como também resultado das ações do homem nele.

O professor precisa tomar a postura de cientista, pesquisador e mediador um conhecimento prático e aplicado. A parceria com a Universidade tonar-se um instrumento eficaz na busca de fazer da sala de aula um campo, também, científico.

Estando ainda em execução, o projeto já desenvolve algumas ações que vem trazendo grandes avanços e resultados.

Foi exposto aos alunos uma aula inicial com os conceitos base da geografia: Espaço Geográfico, Espaço de Pertencimento, Território e Paisagem. Ao ser exposto esses conceitos, os alunos produziram, inicialmente, um desenho e um texto escrito, onde eles descreveram seus espaços geográficos. Nosso objeto de estudo, são as análises feitas pelos alunos do Ensino Médio da Comunidade de Conceição. Sobre essas análises, Mello e Lopes nos elucidam que,

> O espaço das crianças é, portanto, um espaço geográfico, e pensar suas ações sobre esse deve ser percebido nessas condições. A experiência sensório-motora, a percepção ambiental não pode ser compreendida apenas como um conjunto de maturações e ações, mas sim em planos culturalmente construídos, em que o processo de mediação esta sempre presente. (2009).

Percebemos, ao cada aluno expor e comentar sobre seus espaços, que os alunos focam nos impactos causados ao meio ambiente na produção agrícola. Os desenhos apresentados, assim como os textos mostram o quanto os alunos nos mostram que seus espaços são compostos principalmente pela ação do homem na adaptação no meio onde este é inserido.

Segundo Milton Santos o espaço organizado e modificado pelo homem sendo uma estrutura subordinada-subordinante. E como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispões de certa autonomia (CORREA, 2003). Para Santos (2008) o papel do profissional de geografia é o de atualizar os conceitos e realizar uma análise crítica da sociedade e o meio onde esta está inserida. Santos ainda nos expõe que,

> De um lado, o período atual vem marcado por uma verdadeira unicidade técnica, pelo fato de que, em todos os lugares (norte e sul, leste e oeste), os conjuntos técnicos presentes são *grosso modo* os mesmos, apesar do grau diferente de complexidade; e a fragmentação do processo produtivo em escala internacional se realiza em função dessa mesma unicidade técnica. (SANTOS, 2008).

Embasado nisso, o projeto busca, através das aulas e intervenções pedagógicas, apresentar aos alunos o quanto podemos buscar, através de práticas sustentáveis, o equilíbrio com o meio ambiente.

O projeto busca, também, apresentar aos alunos que o conceito de meio ambiente não se refere somente a fauna e flora, mas onde nós, humanos, estivermos inseridos, atuando e modulando o espaço geográfico.

4. Conclusão

Percebemos forte pertencimento geográfico. Os alunos, assim como toda a comunidade, são muito apegados ao espaço geográfico deles. A própria escola é um reflexo disso. Há 10 anos os pais procuraram a direção da escola e pediram que fossem abertas turmas de Ensino Médio na Escola João Batista Grossi (municipal), a através de uma parceria firmada entre as escolas municipal e estadual os alunos da

Comunidade Conceição possuem três salas do Ensino Médio da Escola Estadual Emília Esteves Marques na comunidade.

Vem sendo percebida também a forte tendência dos alunos da escola em se preocuparam com as questões de impacto físico no meio ambiente, causados pelo uso excessivo de agrotóxicos.

É evidente o pertencimento geográfico dos moradores de Conceição. E esse é nosso principal foco de estudos. A sociedade inserida naquele espaço geográfico, sua adaptação, interferência, resultado de impactos e o equilíbrio social e ambiental contidos na Comunidade de Conceição, em Carangola, MG.

5. Referências

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. FAETEC/IST, Paracambi, 2007. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. 5ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MELLO, Marisol B. de; LOPES, Jader Janer M. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com as lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. FAETEC/IST, Paracambi, 2007. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. Coleção Milton Santos; 2. 6. Ed. 1. Reimpr. São Paulo/SP. Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

INSERÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: ANÁLISE DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO

Luiz Gustavo Veríssimo e Silva[1]; Antonio Fernandes Nascimento Junior[2]

Resumo: A cultura dos povos indígenas, apesar de presente na formação do povo brasileiro, sempre foi muito desvalorizada. Então, foi nessa perspectiva, que a

disciplina de Metodologia de ensino em Botânica, da Universidade Federal de lavras, trouxe a proposta de trabalhar os conteúdos de Ciências e Biologia a partir de elementos da cultura indígena, de modo que os dicentes conhecessem a cultura e trabalhessem o respeito e valorização da mesma, contribuindo para minimizar sua invisibilidades histórica. Assim, esse trabalho pretende analisar e discutir a inserção da cultura indígena e a contribuição de elementos, propostos pelas disciplina, na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Para análise do trabalho, foi utilizado o método qualitativo, e dentro deste, a análise de conteúdo. Com a análise, podemos perceber a importância da inserção da cultura indígena na formação inicial de professores de Ciências e Biologia e as possibilidades da sua inserção nos conteúdos da área.

Palavras chave: Formação inicial de professores; Cultura indígena; Educação, Ciências e Biologia

Introdução

O Brasil é formado por uma grande diversidade cultural construída por diferentes matrizes raciais: os invasores portugueses, os nativos indígenas e os negros africanos. Foi essa diversidade que deu origem ao povo brasileiro, uma etnia nacional, diferente da matriz portuguesa por coloridos da cultura africana e indígena (NASCIMENTO, 2013; RIBEIRO, 1995). Essa unidade étnica, como mostra Ribeiro (1995), porém, não significa uma uniformidade do povo brasileiro, já que diferentes fatores como a ecologia, a economia e a imigração, atuam na sua diversificação.

Além desses fatores, existem os grupos tribais, os denominados “índios”, que apesar do genocídio, da escravização, e da tentativa de incorporação desses povos à sociedade nacional, eles resistiram e mantiveram sua cultura (BERGAMASCHI E GOMES, 2012). Atualmente por serem penquenos grupos, não interferem na macroetnia que surgiu (RIBEIRO, 1995) mas, como mencionado anteriormente, eles estão presentes na formação do povo brasileiro, não apenas em comunidades

isoladas, mas no nosso vacabulário, na cultura popular, na alimentação, na medicina, na pele, no gene.

Mesmo os indígenas estando presentes na formação desse povo-nação, a maior parte da população não reconhece a presença desses povos, eles são vistos apenas como os primeiros habitantes do Brasil, ocupando um papel secundário na sua construção. Ainda hoje, para grande parte da população, são pequenos grupos exóticos, distantes da sua realidade (OLIVEIRA, 1995). O quê contribui para essa visão do indígena como isolado e exótico são as imagens distorcidas, equivocadas e esteriotipadas presente nas escolas e nos livros didáticos, e, o que é informado pela imprensa com fatos fragmentados, histórias superfíciais e imagens genéricas (GRUPIONI, 1995; RICARDO, 1995).

Assim, a cultura desses povos, apesar de presente na formação do povo-nação brasileiro e da sua cultura, sempre foi e é muito desvalorizada. Mas eles não são povos do passado, são do presente e estão em toda extenção do territorio nacional, na cultura e formação do povo brasileiro, e com desdobramentos, lutas e perspectivas para o futuro (OLIVEIRA, 1995). Foi nessa perspectiva, que a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os povos indígenas puderam garantir os seus direitos, e assim houve uma valorização étnica desses povos (NASCIMENTO, 2013). Já no âmbito da educação, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), que os povos indígenas passaram a ter o reconhecimento da sua cultura na história do país.

Já em 1997 os Parâmetros Currículares Nacionais (BRASIL, 1997), sugerem a inserção transversal, em todos os conteúdos, da temática referente a pluralidade cultural existente no Brasil, propondo que os alunos conheçam os diferentes grupos e etnias que compõem o país, as desigualdades econônomicas e as relações de discriminação e preconceito excludente que permeiam a sociedade brasileira. A partir de 2008, com a Lei nº 11.645/2008, ficou estabelecido a obrigatoriedade dos diversos aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena que caracterizam a formação da população brasileira, nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

Nesse sentido, se o papel da escola é construir uma cultura de respeito, conhecimento e identidade dos povos indígenas e uma educação que minimize a invisibilidade histórica desses povos, ela e o professor devem conhecer tais culturas e suas histórias (BERGAMASCHI E GOMES, 2012). Mas, segundo Grupioni (1992), os professores se revelam mal *(in)*formados sobre o assunto, e desse modo, se faz necessário que essa temática esteja presente na formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superiror, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), trazem que a seleção dos conteúdos das áreas de ensino deve ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, incluindo temáticas que contribuam para a formação cultural e social dos educandos. Os cursos de licenciatura devem propiciar a inserção dos licenciandos em debates comteporâneos mais amplos, envolvendo questões culturais, sociais e econômicas.

Sendo assim, a disciplina de Metodologia de Ensino em Botânica, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), se propôs a fazer um diálogo entre a cultura indígena e o ensino de Ciências e Biologia. O objetivo deste trabalho é analisar a inserção desta temática na disciplina de formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

Metodologia

A disciplina de Metodologia do Ensino de Botânica, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), é obrigatória no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e a esta se propôs, no primeiro semestre de 2015, a fazer um diálogo entre a cultura indígena e o ensino de Ciências e Biologia. Para isso, inicialmente, o professor discutiu sobre a cultura indígena, a forma como os indígenas explicam o mundo, como eles enxergam o mundo e os documentos sobre a inserção da cultura indígena na educação não-indígena. Após essa discussão inicial, os alunos assistiram filmes com temática

indígena e esses foram discutidos, afim de aproximar o discente da cultura desses povos, buscando a valorização e o respeito das mesmas.

Com isso foi proposto que os alunos planejassem uma aula para ensinar um conteúdo de botânica escolhido por eles. Essa aula deveria ser não expositiva, utilizando um recurso pedagógico diferenciado para a construção desse conceito e contextualizando esse conteúdo a partir de um elemento da cultura indígena. A proposta da aula feita pelos alunos foi apresentado inicialmente aos bolsistas integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) no IV Simpósio de Prática de Ensino de Ciências e Biologia. Os bolsistas avaliaram a prática proposta, contribuindo para a construção da aula. Após o simpósio, as aulas foram realizadas na disciplina de Metodologia do Ensino de Botânica da UFLA, com a participação de sete alunos. Ao fim da disciplina cada aluno avaliou a contribuição da disciplina para a sua formação, e essa avaliação será analisada no presente trabalho.

Para análise dessas avaliações utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa. Essa é utilizada quando o estudo é descritivo, com a palavra escrita ocupando lugar de destaque na abordagem. Os pesquisadores, nesse caso, não estão preocupados apenas com o produto e sim com o processo, tentando compreender o fenômeno estudado na visão dos participantes (GODOY, 1995). Dentro dessa perspectiva, utilizou-se a análise de conteúdo (MINAYO, 2000) para analisar a avaliação de cada aluno sobre a disciplina.

Resultados e Discussão

As aulas apresentadas na disciplinas estão dispostas no quadro 1. Nela estão descritos o conteúdo de botânica a ser ensinado, o recurso pedagógico que os alunos utilizaram para construir o conceito e o elemento cultural, que fez o diálogo entre a Biologia e a cultura indígena.

Quadro 1 – Aulas desenvolvidas pelos licenciandos.

Tema	**Recurso**	**Elemento cultural**
Extinção e conservação de espécies vegetais	Filme de animação	Mito do curupira expresso em várias etnias
Fotossíntese	Imagens virtuais	Alimentação
Seleção Natural	Vídeo e jogo	Mito da criação
Origem das plantas	Vídeo e dinâmica	Mito da criação
Classificação	Vídeo e fotografia	Mito da Criação
Metabolismo secundário	Documentário	Caça
Interação entre plantas e animais	Imagens	Lenda do Pequi

Já a partir da avaliação dos alunos sobre a disciplina, foram identificadas cinco categorias, que estão listadas e descritas no quadro 2. Além disso, estão descritas as frequências definidas da contabilização do número de falas sobre cada uma das categorias. Os alunos estão representados pela letra “A”, de modo a manter o sigilo da análise.

Quadro 2 – Categorias produzidas a partir da análise de conteúdo das avaliações.

Categorias	**Descrição**	**Participantes**
Recursos pedagógicos	A categoria agrupa as falas que trazem a importância da utilização de metodologias não expositivas no processo de ensino-aprendizagem. Aqui estão inseridas as	A1, A4, A6

Contextualiazação e problematização	ideias da construção de conceitos a partir da contextualização e da problematização do conteúdo.	A1, A4, A6, A7
Cultura indígena	Aqui estão contidas as falas dos licenciandos que demonstram uma preocupação com a valorização da cultura indígena.	A1, A2, A3, A4, A5, A7
Formação crítica e autônoma	Esta categoria traz as falas que abordam o despertar do senso crítico no aluno para formação de indivíduos autônomos.	A2, A7
Diálogo entre Biologia e a cultura indígena	Neste tópico, os licenciandos trazem o diálogo entre a cultura indígena e o ensino de Ciências e Biologia.	A1, A4, A7

Após a categorização das avaliações e da identificação das frequências, serão discutidas cada uma das categorias com base no referêncial teórico adotado. A primeira categoria, “Recursos pedagógicos”, destaca a importância da utilização de metodologias não expositivas e a utilização de diferentes recursos no ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1990), o método tradicional de ensino ainda se faz muito presente nas escolas brasileiras, com a exposição verbal da conteúdo e ênfase

na memorização e repetição de conceitos, adestrando e disciplinando a mente do aluno. Esse modelo reflete o modelo enconômico vigente na nossa sociedade (LIBÂNEO, 1990), e se faz necessário um trabalho educativo que contribua no processo de superação dessa sociedade de classes, mediante a socialiação dos conteúdos científicos. (SAVIANI E DUARTE, 2012). Nesse sentido, o professor deve se empenhar na busca de novas metodologias que levem em conta o contexto histórico e social do aluno, fazendo com que o sujeito se aproprie do conhecimento na sua subjetividade de forma crítica e autônoma (RICARDO, 2013 e VERÍSSIMO E SILVA et. al., 2015).

A segunda categoria a ser analisada é a construção de conceitos a partir da contextualização e problematização. Nessa categoria os licenciandos trazem a importância de se contextualizar o conteúdo que não pode ser analisado de forma parcial, mas sim relacionando este com o contexto no qual acontece (MAGALHÃES et. al. 2005). Assim, é necessário que o conteúdo seja retirado de situações concretas do cotidiano do aluno, aproximando-o da sua realidade social (LIBÂNEO, 1990). Além disso o conteúdo não deve ser separado da experiência do aluno, o professor deve problematiza-lo levando em conta o seu conhecimento prévio. A problematização, segundo Magalhães et. al (2005), com base na obra de Paulo Freire, elimina a memoriozação e a repetição de conhecimentos, fazendo com que o aluno perceba a realidade dos fatos mais profundamente.

Na terceira categoria, “Cultura indígena”, os licenciandos se atentam para o fato da valorização da cultura e dos povos indígenas. Como apresentado anteriormente, os professores se apresentam mal formados sobre a cultura e os povos indígenas (GRUPIONI, 1992). Assim, é necessário que esse tema se faça presente em sua formação, para que os mesmos possam contribuir para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize a diversidade cultural. O professor deve conhecer esses povos e compreender que eles são parte do povo brasileiro, e que a sua cultura deve ser respeitada e valorizada. Além disso, a sociedade e o Estado, devem estar aberto ao diálogo com esses povos, apagando a falsa superioridade do “homem

branco” sobre o “índio”, para que assim esses povos tenham voz e possam ser ouvidos na busca por direitos, igualdade e respeito. Além disso, o professor não deve deixar de lado a discussão sobre as desigualdades sociais presentes na sociedade, pois as produções culturais não fogem do contexto das relações de poder (BRASIL, 1997). Essas se dão através da dominação e exploração, pelo qual passam grande parte dos povos indígenas do Brasil, e também por onde passam suas lutas pelos seus direitos.

Na penúltima categoria, “Formação crítica e autônoma”, os licenciandos abordam a importância de uma educação que forme indivíduos nessa perspectiva. Para que a formação de alunos atuantes na sociedade e sujeitos da sua própria realidade possa se fazer, é necessário nas escolas, professores que incluam no seu fazer pedagógico as dimensões políticas, tecnológicas e sociais, e que consigam enxergar os efeitos sociais do trabalho pedagógico (MAGALHÃES et. al., 2005). Assim, é necessário entender a escola como mediadora entre o individual e o social, fazendo com que o aluno construa o conhecimento de forma ativa (LIBÂNEO, 1990), analisando-o criticamente e contribuindo para a sua formação autônoma. Além disso, a formação de professores não pode ter a precupação única de oferecer os conteúdos referentes à área específica, mas deve preparar educadores comprometidos com um projeto de sociedade, para que todos tenham oportunidades iguais. (MAGALHÃES et. al. 2005)

A última categoria a ser analisada foi o diálogo proposto pela disciplina, entre a Biologia e Cultura indígena. A dimensão cultural, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superiror, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), deve estar na formação de professores de todas as áreas e também na de professores de Ciências e Biologia. E também, como traz os PCN (BRASIL, 1997), a pluralidade cultural e, dentro dela, a cultura indígena, deve transpassar todas as disciplinas e assim estar presentes na formação inicial e continuada dos professores. Segunso Koeppe et al. (2014), os povos indígenas relacionam-se com a natureza por meio do uso, da convivência, de

suas crenças religiosas e superstições e dos saberes culturais obtidos através destas. Desta forma, a partir das relações desse povos e de seus saberes podemos construir diversos conceitos de Ciências e Biologia com os aluno. Além disso, contribui para que os alunos compreendam os processos de intereção dos povos indígenas com a natureza, que são, na maioria das vezes, de difícil compreensão para eles, acostumados com a visão eurocêntrica e distorcida presente nas escolas, nos livros didáticos e na própria formação dos professores de Ciências e Biologia (KOEPPE et. al., 2014 e GRUPIONI, 1995).

Conclusões

A partir da análise da avaliação feita pelos alunos sobre a disciplina, podemos perceber a importância da inserção da cultura indígena na formação inicial de professores. Esta pode ser inserida nos conteúdos de Ciências e Biologia de diferentes maneiras, de forma a contextualizá-los. A partir das relações desses povos e de seus saberes, podemos construir diversos conceitos com os alunos, dando maior sentido com as problematizações que surgem com inserção desse elemento cultural.

Assim, a inserção da cultura indígena na formação de professores possibilita que os licenciandos conheçam a cultura desses povos. Desse modo, eles podem contribuir para formação de indivíduos que respeitem , valorizem e reconheçam os povos indígenas na sua formação como brasileiro. E, além disso, contribui também para o reconhecimento e valorização das lutas dos diferentes povos presentes no Brasil atual.

Referências

BERGAMASCHI, M. A ; GOMES, L. B. . A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 53-69, 2012.

BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 3 de Setembro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 3 de Setembro de 2015.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. Em: **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GRUPIONI, L. D. B. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada". In: (Org.) - *índios no Brasil,* SMC-SP, São Paulo, 1992, págs. 13-28.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: ***A temática indígena na escola:*** **novos subsídios para professores de 1º 2º graus**, MEC, Brasília, 1995, p.481-521.

KOEPPE, C. H. B; BORGES, R. M. R.; LAHM, R. A. O ensino de Ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os Povos Indígenas. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 115-130, 2014.

LIBÂNEO, J. C.. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

MAGALHÃES, A. G. ; LIMA, M. C. R. G. ; ROMUALDO, A. S. ; PEREIRA, R. C. B. ; OLIVEIRA., S. P. P. . A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural, 2005, Recife. Biblioteca Digital Paulo Freire, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

NASCIMENTO, J. A. M. História e cultura indígena na sala de aula. Em: **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº. 6, p.150, 2013.

OLIVEIRA, J. P.. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: ***A temática indígena na escola:*** **novos subsídios para professores de 1º 2º graus**, MEC, Brasília, 1995, p.61-86.

RIBEIRO, Darcy. ***O Povo Brasileiro***: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICARDO, C. A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa e comtemporânea no Brasil. In**: *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º 2º graus**, MEC, Brasília, 1995, p.481-521.

RICARDO, E. C.. A Problematização e a Contextualização no Ensino das Ciências: acerca das idéias de Paulo Freire e Gérard Fourez. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. IV ENPEC, 2003.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-critica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

VERÍSSIMO E SILVA, L. G.; SOUSA, I. A; REIS NETO, J. A.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. “Sonhos tropicais”: o uso de cinema como recurso no ensino do tema doenças infecciosas e parasitárias. Em: **Revista Práxis**, Volta Redonda: FOA, Edição especial, 2015, p. 192-198.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: ESCOLA, CURRICULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES?

Prof.ª Drª Maria Luciana Brandão Silva[196]

RESUMO: O trabalho apresenta o estudo e a análise realizados em 40 artigos publicados em periódicos e anais publicados entre os anos de 2005 a 2014, que tratam da implementação da Lei nº 10639/03 e seus desdobramentos na Educação Básica Tem por objetivo apresentar um breve mapeamento das publicações com essa temática, bem como realizar a análise das questões apresentadas nas experiências produzidas por seus autores/as sobre o tema em questão. Para tanto, o estudo tomou como referência o levantamento dos resumos, seus descritores além de publicações avulsas e dos anais de eventos acadêmicos disponibilizados eletronicamente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre experiências nas escolas registradas nas mais diferentes regiões do país. Ao final, têm-se os resultados observados sobre o processo de implementação da lei, as limitações e desafios destacados, o papel dos profissionais de educação e dos profs/as, do currículo e materiais didáticos em sua relação com a implementação da lei. Entre outras conclusões, destaca-se que para que projetos emancipatórios sejam satisfatórios e profícuos, é essencial a conscientização da necessidade de estudos e reflexões mais profundas no que se refere à cultura e identidade nacionais, ao preconceito e discriminação racial, não como exclusivos aos negros, mas a toda sociedade. Talvez seja esse o maior desafio da Lei 10.639/2003..

[196] Profª do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Unileste. m.lucianabs@uol.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Implementação da Lei 10.639/2003; Formação e pratica de professores/as. Relações étnico-raciais; Ensino da história e cultura africana e afro-brasileira;

INTRODUÇÃO

Passados mais de dez anos da promulgação da lei nº 10639/03, o trabalho analisa, por meio da pesquisa e estudo das produções, sua implementação e seus desdobramentos nas instituições escolares da Educação Básica entre os anos de 2005 a 2014. Com esse propósito foram mapeados artigos publicados em periódicos e anais que discutiram os resultados das experiências sobre o tema em questão, produzidas por seus autores/as. Para tanto, o estudo tomou como referência o levantamento dos resumos, bem como dos seus descritores publicados entre os anos de 2005 a 2014[197], além de periódicos avulsos[198] e publicações em anais de eventos acadêmicos disponibilizados em meios eletrônicos. Entre as produções encontradas foram consideradas apenas aquelas que tratavam exclusivamente da discussão sobre a implementação da Lei, resultando na análise final de 40 artigos que abordavam a temática.

[197] Foram pesquisados 17 periódicos e todas as suas publicações entre os anos de 2005 a 2014 perfazendo um total de 369 títulos publicados. Destes 65 títulos abordavam questões relativas às relações étnico raciais e apenas 5 abordavam de forma específica a temática pesquisada. A seguir são apresentados os periódicos pesquisados em ordem alfabética: Cadernos Cedes; Cadernos De Pesquisa; Ciência E Educação; Educação E Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação em Revista; História da Educação; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Caminhos da Historia; Estudos Históricos; Revista Historia; Revista Políticas Públicas; Revista Brasileira de História; Revista História e Ensino; Revista de História Oral; Revista Histedbr on line.

[198] Os periódicos cujos artigos trazem a temática relativa a implementação da Lei 10.639 são apresentados em ordem alfabética: Revista Ágora; Revista África e Africanidades; *Revista Educar em Revista;* Revista Eletrônica de Culturas e Educação; Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia Puc Minas; Revista Eletrônica José Augusto Vieira; Revista Interdisciplinar; Revista Latino-Americana de História; Revista Opsis; Revista Pesquisa em Pós Graduação; Revista Políticas Públicas São Luiz; Revista Raízes de África; Revista Sankofa; Revista Tecnologia & Cultura.

Ainda assim, no processo de leitura tais publicações foram agrupadas por seus aspectos convergentes em três tipos de produção a saber: relatos de experiências sobre o processo de implementação da lei nos estabelecimentos educacionais, discussão dos desdobramentos e implicações da legislação no que concerne à reformulação curricular e por fim, estudos sobre a questão abordada de forma mais ampla e genérica. Diante do volume de informações, embora sejam apresentadas as considerações acerca das 40 produções, a análise recairá sobre os relatos de experiências sobre a implementação da Lei 10.639 nos estabelecimentos educacionais no período analisado.

Alguns trabalhos resultaram de pesquisas realizadas nos programas de pós graduação *strictu sensu* e vinte e cinco publicações ocorreram entre os anos de 2010 a 2014. Inicialmente, a leitura preliminar dos resumos permitiu a identificação dos principais aspectos registrados nas produções: o entendimento sobre a lei, os locais em que ocorreram as experiências analisadas, as indagações, o objeto e/ou objetivos da pesquisa, o referencial teórico e a metodologia de trabalho adotada, seguida das considerações e descobertas resultantes do trabalho realizado. O trabalho tem por objetivo apresentar um breve mapeamento das publicações, bem como realizar a análise das questões apresentadas nas experiências produzidas por seus autores/as sobre o tema em questãoa implementação da lei e seus desdobramentos nas instituições escolares da Educação Básica no período mencionado.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica realizou análise das publicações levantadas no período acima descrito. A grande maioria das publicações relataram estudos realizados por meio da abordagem qualitativa das pesquisas empíricas/de campo, estudos de caso e relatos de experiências, Em sua totalidade tais registros abarcaram a presença de experiências vividas em todas as regiões brasileiras.

Na região Sudeste[199] foram relatados quatro estudos realizados em escolas da Educação Básica no Guarujá, em Belo horizonte e um no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Este último apresenta relatos das experiências decorrentes do desenvolvimento do projeto de extensão "Diálogos sobre a Diversidade e a Lei 10639/03 no Instituto Federal do Rio de Janeiro".

Representativos da região Nordeste[200] foram quatro os estudos de caso realizados no estado da Bahia, um na cidade de Fortaleza, um em Recife e outro em Sergipe. Ainda, dessa região estão três estudos e análises da pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003[201]" realizada em 2009 apresentando os desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira[202].

As produções representativas da região Sul, são do Rio Grande do Sul e Paraná. A Implementação da lei 10.639/03 nas cidades de Colider e Sinop em Mato Grosso se reportam aos registros do projeto de extensão realizado na região Centro Oeste. (MOURA,2011). No município de Santana, o estudo trata da implementação da lei no município de Santana-Amapá nos sistemas municipal e estadual de ensino. (SILVA, 2012)

---

[199] Os estudos foram realizados em escolas municipais de ensino fundamental e médio na cidade do Guarujá, (*GONÇALVES, 2011);* Na Educação Infantil em São Carlos (COUTINHO, 2008); Dois estudos sobre a implementação da lei em escolas de Belo Horizonte (AVELAR, 2010; SILVA et al. 2010). O primeiro apresenta os resultados da análise de 8 escolas das redes municipal, estadual e particular estendendo a análise por meio do dialogo com as secretarias de educação. Outra publicação analisou o trabalho nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte sobre a cultura afro-brasileira e educação. No Rio de Janeiro, temos a publicação sobre a implementação da Lei no Instituto Federal do Rio de Janeiro *(LEMOS,2012).*

[200] Os estudos realizado na Bahia, estão no município de Itapetinga(SANTANA,2010), em uma escola de Serrinha (JESUS FILHO, 2012), na rede municipal de Vitória da Conquista (JESUS, 2012) .Outro é Fortaleza (MADEIRA e COSTA,2012), na rede municipal de Recife (SILVA, 2012) e de Laranjeiras, no Sergipe (SOUZA,2012)

[201] A investigação, apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras.

[202] As produções correspondem as análises realizadas por (GOMES, 2013), na região denominada Nordeste I; Outra, análise realizada nos estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte (SANTANA,2013). Dessa mesma pesquisa desenvolvida ainda na região Nordeste I, compreendendo os Estados do Maranhão (São Luís), Bahia (Salvador e Jequié), Sergipe (Aracaju) e Ceará (Horizonte) resulta outro estudo. (SOUZA, 2013)

Destaca-se ainda que entre os produções analisadas, há uma diversidade de níveis de ensino sendo contemplados desde estudos realizados na Educação infantil, no Ensino fundamental e simultaneamente no Fundamental e Médio . Além das instituições públicas estaduais e municipais, instituições particulares também foram alvo de estudos.

Entre os diferentes aportes teóricos utilizados, os autores/as se reportaram de forma específica aos estudos que analisam na perspectiva crítica as desigualdades raciais. Entre os vários teóricos que serviram de suporte aos trabalhos produzidos são descritos aqueles que foram seguidamente repetidos: Eliane Cavalleiro (2001); Nilma Gomes (2003, 2006); Carlos Hasenbalg (2005), Kabenguele Munanga (2001); Fúlvia Rosemberg, (1998); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1996).

No que concerne aos aportes metodológicos, nas pesquisas realizadas foram utilizados desde a análise documental da legislação vigente até as entrevistas. Na pesquisa documental foram mencionados além da Lei 10.639/2003, o Parecer 03/04 do Conselho Federal de Educação, a Deliberação 04 do Conselho Estadual do Paraná, a legislação educacional dos últimos 20 anos, fundamentada na Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Também foi citada a utilização de outros instrumentos e procedimentos como questionários, observações e análises de trabalhos difundidos dentro do espaço escolar selecionados para a investigação, práticas pedagógicas observadas principalmente no que diz respeito a Literatura Infantil e imagens que circulam na escola, dinâmica de Grupo Focal, e intervenção pedagógica realizada em sala de aula. As entrevistas semiestruturadas foram direcionadas aos diferentes atores nas escolas. Foram mencionadas entrevistas realizadas com gestores, coordenações pedagógicas, supervisores, professores e alunos. Para análise das informações obtidas foram realizadas descrições quantitativas de dados, análises de conteúdo e triangulação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a Lei, os autores/as apresentaram, de forma geral, informações básicas, enquanto alguns trabalhos se dedicaram a aprofundar um pouco mais a questão, fazendo um retrospecto e contextualização histórica e o significado da atuação do Movimento Negro nesse processo. Entre os desafios, todas as produções constataram que embora importante e essencial no processo de questionamento às práticas racistas presentes em todos os espaços sociais, a Lei por si, não irá resolver o problema, sendo ela um referencial para outras ações que se fazem necessárias para a sua efetivação. Entre os limites e desafios à sua aplicabilidade são apontados principalmente as questões relacionadas ao conteúdo, à formação dos professores, ao material didático e sua utilização.

É destacado o papel dos educadores/as, pois são eles os responsáveis pela realização efetiva de tais mudanças. Por isso, as produções de Coutinho, (2008); Moura, (2011); Pereira, (2011); Santana, (2010); Santana, (2012) relacionam o sucesso da implementação da lei à sua atuação e uma real preocupação com a formação e a ausência de conhecimentos específicos necessários ao trabalho com temas relativos a história e cultura africana e afro-brasileira.

Embora considerando os diversos elementos apontados como obstaculizadores para uma bem sucedida implementação da lei 10.639, que é acima de tudo, uma política de ação afirmativa, certamente o mais grave deles, está em algumas situações, na ausência ou mesmo, na existência de uma tímida tomada de consciência por parte dos professores/as, gestores e profissionais da educação quanto à temática aqui abordada.

CONCLUSÕES

Quaisquer que sejam os projetos de educação que se pretendem emancipatórios, estes só terão resultados satisfatórios e profícuos se antecedidos por estudos e reflexões mais profundas no que se refere à cultura e identidade nacionais, ao preconceito e discriminação racial, não como exclusivos aos negros, mas a toda sociedade. Talvez seja esse o maior desafio que a Lei 10.639/2003 tenha imposto a todos/as, desde a sua promulgação, principalmente à comunidade educacional e acadêmica. No entanto, poucos têm conseguido entendê-la em seu sentido mais amplo, que vai além da obrigatoriedade do cumprimento e de um princípio legal, mas que deve se concretizar em sua legitimidade.

As publicações analisadas sobre a implementação da Lei 10.639 revelam entre outros aspectos, existir um grande hiato, pois não se trata de aplicar no espaço educacional algo que é externo a cada educador/a, mas ao contrario, algo que faz parte de cada um/a e nos constitui como brasileiros e brasileiras. Por outro lado, a análise das publicações evidenciou que essa legislação específica, embora represente um primeiro passo para mudanças significativas, por si só, nada irá transformar, mesmo que tenha como referência a educação escolarizada, para que isso aconteça.

Há um longo caminho a ser percorrido, que sequer será trilhado se não existirem políticas públicas consistentes e um permanente diálogo entre os entes federados para que condições, materiais e objetivas - infraestrutura, recursos, livros, material didático e pedagógico entre outros - ofereçam de fato uma permanente e sólida formação continuada aos educadores/as. Condições enfim, para que sejam garantidas a existência de espaços de estudo, (in)formação e discussão aos profissionais da educação sobre as questões que impedem o resgate e a ressignificação da identidade brasileira, como uma identidade plural

REFERÊNCIAS

AVELAR. Christiane Pinheiro dos Reis Calil. VALENTIM, Silvani dos Santos. **Cultura afro-brasileira e educação: o processo de implementação da lei 10.639/2003 nas escolas públicas** municipais de Belo Horizonte. CEFETMinas Gerais.ANAIS 2010Disponivel em:http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT9/CULTURA_AFRO-BRASILEIRA.pdf

CAVALLEIRO. Eliana. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha. et alli. **Raça, etnia e a escola: possibilidades de implementação da lei 10.639/03.** Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02. Nº 04 ag/dez 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23. 2003.

_____. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica**.** In:. ABRAMOVICZ Anete et alli. (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas - SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. *DE 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. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.*

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Implementação da lei federal nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio.** Revista Pesquisa em Pós Graduação v. 3, nº 6. 2011.

HASENBALG. Carlos Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JESUS FILHO. Carlos Alberto de. **Entre o que diz a lei 10.639/03 e as "novas práticas" escolares: um estudo de caso em uma escola de serrinha/ BA** Disponivel em: www.uneb.br/conceicao-do-coite/dedc/.../producoes-discentes-tccs/

JESUS, Lucinéa Gomes de Jesus. **Caminhos e descaminhos na implementação da lei 10.639/2003 na rede municipal de Vitória da Conquista-** BA.
Disponível em: /www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/

LEMOS, Rosalia de Oliveira, CRUZ; Isabel Cristina F da. Ação Legal: ***A Aplicabilidade da Lei 10639/03 no IFRJ.*** *Revista Tecnologia & Cultura - Rio de Janeiro - ano 14 - nº 20 - pp. 38/50 - jan./jun. 2012*

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. COSTA Renata Gomes da. **As relações étnico raciais e a implementação da lei n.º 10.639/03 em Fortaleza Ceará.** Revista Políticas Públicas São Luiz V. 16, Nº 2,p.329-339,Jul/Dez, 2012.

MOURA, Joangela de Oliveira . SOUZA, Maria Ivonete de . JARABIZA, Vander. **Implementação da lei 10.639/03 nas cidades de Colider e Sinop- Mato Grosso como forma de inclusão** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba. 7 a 10 de novembro de 2011.

MUNANGA, Kabenguele (org.) **Superando o racismo na escola.** 3.ed. Brasília: Ministério da educação, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. IN: AQUINO, Júlio G. (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus, 1998.

SANTANA, José Valdir Jesus de. ALVES, Joeslei Santos. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga BA.** Revista África e Africanidades. Ano 2, nº8, fev. 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

SILVA, Cristiane Rute Machado da . Mayara Marinho Silva Oliveira. Renata Cristina da Silva Sousa. Tamara Seabra de Souza. **Uma análise pedagógica sobre a implementação da lei n. 10.639/03 em escolas da rede pública e privada de Belo Horizonte**. Revista eletrônica do curso de Pedagogia Puc Minas Pedagogia em ação v. 4 nº 1 2010.

SILVA, Claudilene. **O processo de implementação da lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino do Recife**. Educação e diversidade. Disponível em: www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/claudilene2.pdf

SANTANA, Moisés de Melo. LUZ. Itacir Marques da. SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003.** Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SOUZA, Florentina da Silva e PEREIRA, Leticia Maria da Souza. **Implementação da Lei 10.639/2003**: **mapeando embates e percalços**. **Educar em Revista**. 2013, n.47, pp. 51-65.

CÊ VEM COM PALAVRA, EU VOU COM AS MINHAS: A ORALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MATO DO TIÇÃO.

Maria Raquel Dias Sales Ferreira[203]; Carmen Lúcia Eiterer[204], Shirley Aparecida Miranda[205]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada "Mulheres Quilombolas e Culturas do Escrito" em andamento na Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como um grupo mulheres integrantes da comunidade quilombola Mato do Tição (localizada na Região metropolitana de Belo Horizonte) participa - por meio da cultura escrita e da oralidade - da constituição, da manifestação e do reconhecimento da identidade quilombola. A partir de observação participante, de entrevistas e de anotações no caderno de campo, percebeu-se que a oralidade desempenha papel fundamental na manifestação e construção e negociação da identidade, na constituição de vínculos afetivos, na reação aos processos discriminatórios, na manifestação da fé, na ancestralidade (oralitura) e na perpetuação de valores e saberes entre as distintas gerações. Nesse sentido, conclui-se que a oralidade deve ser trazia à reflexão tanto no tocante às práticas e às políticas no âmbito da educação escolar quilombola quanto em relação à produção acadêmica sobre grupos

[203] Mestranda da Faculdade de Educação da UFMG mqueld@gmail.com
[204] Professora da Faculdade de Educação da UFMG eiterercarmem@gmail.com
[205] Professora da Faculdade de Educação da UFMG shapmiranda@uol.com.br

quilombolas. Assim, evitando os julgamentos e as análises que atribuem valores cujo ponto de partida é uma concepção grafocêntrica e colocam a oralidade em posição de tradicional, excêntrico ou ancestral.

PALAVRAS CHAVE: oralidade, comunidade quilombola, oralitura, mulheres quilombolas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada "Mulheres Quilombolas e Culturas do Escrito" em andamento na Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como um grupo mulheres integrantes da comunidade quilombola Mato do Tição (localizada na Região metropolitana de Belo Horizonte) participa - por meio da cultura escrita e da oralidade - da constituição, da manifestação e do reconhecimento da identidade quilombola. Além disso, investigar como ocorre a circulação de símbolos e significações, relativas a essa cultura. O presente estudo partiu do pressuposto de que existe, nessa comunidade, uma multiplicidade de culturas do escrito aliada à potência da oralidade.

A análise que fará parte desta apresentação será referente às práticas de oralidade dos sujeitos de pesquisa e às narrativas que apareceram no trabalho de campo, tentando trazer reflexões sobre o papel da oralidade para os sujeitos pesquisados. No livro História Geral da África, a oralidade é colocada como uma tradição dos povos de origem africana, o que pode ter se perpetuado apesar da diáspora. O pesquisador que trabalha com tradições orais, segundo a metodologia proposta no livro, "(...) deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes" (UNESCO, 2010, P. 139). Além disso, destaca-se a importância de evitar a hierarquização da "sociedade letrada":

> As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a

> escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, "ausência do escrever", e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: "A tinta mais fraca é preferível a mais forte palavra". Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais. (UNESCO, 2010,p 139)

É importante destacar que a pesquisa em questão partiu também do pressuposto de que as práticas de oralidade não se tratam apenas de habilidade oral de enunciação, e sim da "singular inscrição do registro oral que, como *littera*, letra, grafa o sujeito no território narratário e enunciativo de uma nação, imprimindo, seu valor de *littura*, rasura da linguagem" (Martins, 2001, p. 21) A essa inscrição, atribui-se a diferença e a alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas. Leda Martins propõe o termo como *oralitura*:

> O termo oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significante e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como estilete esse traço inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo. (2000:84).

A presença de instituições reguladoras - que legitimam e reconhecem os direitos dos quilombolas e os fazem pertencentes de seu território - implica uma nova interação e uma nova relação com oralidade e a escrita, intensificando uso desta. Nas instituições de regulação, dada a preponderância do documento escrito, pouco ou nada dos processos de oralidade é valorizado e reconhecido. No entanto, essas ações e decisões no campo da regulação são relevantes para a comunidade. Além disso, a análise dessas dinâmicas pode contribuir também para a educação escolar quilombola, já que busca identificar como "os contextos e as práticas em que os movimentos sociais negros, as associações quilombolas atuam e como concebem o ato educativo, mesmo em situações nas quais o poder público desconhece sua existência" (MIRANDA, 2012, p. 376).

2. METODOLOGIA

A observação participante foi o principal instrumento no desenvolvimento da pesquisa por ser. Essa metodologia, como considera May (2004), propõe um mergulho no cotidiano das pessoas que se busca entender. De Janeiro à Julho de 2015, acompanhou-se o dia a dia das mulheres em diversos contextos: festas, feiras, trabalhos e contatos com agentes externos. Nesse processo, objetivava-se identificar e compreender como as culturas do escrito e a oralidade atravessam as práticas de manutenção da identidade quilombola e com os sujeitos significam essa cultura. Foram utilizadas também, a fim de enriquecer a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, também com os cuidados éticos necessários, minimizando ao máximo as situações de constrangimento. A entrevista se justifica quando "tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER 1999, p.168). Ressalta-se, ainda, que a análise acerca dos processos observados e capturados durante a pesquisa estão sendo desenvolvidos, principalmente, através do caderno de campo, no qual foram registrados as impressões, as descrições e as contradições percebidas.

3.RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, me proponho a fazer um "estudo de causo[206]" das narrativas que participaram do meu trabalho de campo, tentando trazer reflexões sobre o papel da oralidade na Comunidade Quilombola do Mato do Tição. A cada "causo", há criatividade em jogo: não só na aliança inventiva e poética do frasear com a afetividade performática, como também na elaboração conceitual dos enunciados. É possível notar, a cada *dedo de prosa*, o esforço para torná-lo agradável a quem escuta sem o abandono da multiplicidade de sentidos. Como diz D. Nilse: *É que a nossa língua que a gente fala aqui é a língua nossa, o modo de falar, é a língua que veio junto da nossa criação da mistura dos índios e dos escravo, dos africano.... nós irmãos, a gente fala como papai falava e mamãe, muita coisa na língua mudou, a gente vê pelo jovem que mudou, mas esse jeito da gente falar é mais pra essas coisas que só a gente aqui entende. Num tem outro jeito de dar entendimento. Aí os menino vão pra escola e aprende, Graças a Deus aprende a escrever e falar certo, se a gente tivesse ido também ...mas nós não tinha condição...eles aprende, vem, mostra, é bom...mas aí parece que não consegue mais ouvir os velho, o que nós tem pra contar, eles até escuta, mas num interessa em aprender nossa língua....*As palavras que circulam no Matição podem representar conhecimento, resistência, linha de pensamento, deslocamentos, aprendizados e ensinamentos. Cada caso envolve a história pessoal e coletiva, as próprias memórias e as do grupo. Não é só a dimensão estética, da enunciação, que merece a atenção dos ouvintes. Cada história contada traz um encadeamento argumentativo. O enunciado e a rede de enunciados formada nas conversas *dá o entendimento* daquele mundo: o Mato do Tição

As narrativas se deslocam, repetem-se em múltiplas versões. A cada contexto, a cada falante, a experiência de narrar se modifica, e, obviamente, modifica-se, também,

[206] Termo utilizado na tese de Ana Carneiro: "O povo "parente dos buraco": mexida de prosa e cozinha no cerrado mineiro"(ano?)

o próprio causo. Não é só a memória individual que está em jogo ao se contar uma história, já que a produção de sentido na oralidade é relacional. As histórias suscitam posicionamentos diversos, reações, novos elementos, gerando novos fatos que lhe dão continuidade. A narrativa, assim, vai se recriando no momento próprio do narrar. Dessa forma, as histórias se expandem continuamente, e, dependendo de quanto o fato narrado afeta aquelas pessoas, perpetuam-se distantemente do seu primeiro relato. Um único caso é, fundamentalmente, composto por uma cadeia de versões que integram um conjunto de práticas discursivas. Os narradores, portanto, retiram de sua experiência (com o fato e com anteriores narrativas) e da experiência relatada pelos outros, elementos para incrementarem a narrativa. Assim, o causo traz misturado também à experiência do ouvinte, que, possivelmente, virá a ser narrador. O narrador, segundo Walter Benjamin (1996),

> (...)mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com a descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Um único fato se transforma em inúmeras narrativas pessoais que incluem diversos posicionamentos desde o dia em que começou a ser contado. Essa efemeridade que torna a oralidade potente. Quem narra, ali no Matição, sabe muito bem dessa potência. Sabendo disso, os narradores valem-se de ainda mais recursos, instrumentos que vão além do próprio contar. A resistência também se faz presente na maneira como se narra uma história: na prosódia, nos olhares, nos gestos.

É sempre muito difícil, esse povo vem com uns palavreado, e eu aprendi uma vez, eles fala essas palavras políticas, eu vou e falo também, pra eles ver que não sou ignorante como eles pensa. Vêm com palavra eu vou com as minhas. Mas, num é? Eles faz de tudo pra ficar mais difícil pra gente e pro povo sem instrução. Por meio da escolha das palavras e do conhecimento da intenção *dos grandes,* Marilene aprendeu a se defender desses ataques usando o mesmo artifício: as palavras. Ao identificar essas manobras da língua, ela identifica intenções e atitudes. Ao se utilizar do mesmo recurso, ela minimiza, em seu discurso, a assimetria, evidenciada pela língua, que existe na relação entre *os grandes* e os *sem instrução*. Marilene se vale das *palavras políticas,* assim, resiste ao arranjo hierárquico e segregador presente em situações como essas. Nesse sentido, existe, no dizer de Marilene, uma função - autor (FOUCAULT, 69):"A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade." Aquele que fala exerce uma função no discurso, permitindo que certos textos sejam reagrupados, delimitados ou opostos entre si, como nas relações de legitimação recíproca ou de exclusão, bem como estabelecendo um modo de ser "não-cotidiano, extraordinário, não-anônimo". A função-autor não remete simplesmente a um indivíduo real; ela pode dar lugar simultaneamente a várias posições-sujeito que classes de diferentes sujeitos podem ocupar. Além disso, explica Foucault, a função-autor não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações complexas e específicas.

A potência do ato de narrar está na habilidade de aproveitar-se das contingências e dos encontros e na habilidade de trazer a relação para dentro da experiência narrativa. Não é só a informação passada que está em jogo, mas há uma interação do movimento no tempo e no espaço tanto no que tange à história contada quanto ao momento da narrativa. A memória também é agenciada pela relação social presente no momento da conversa, e não se limita ao passado. A narrativa, assim, é um imbricamento de tempos e relações e possibilita a ocorrência da memória, e não o

contrário. Para Michel de Certeau (1994), a memória não está previamente pronta, mas se mobiliza relativamente ao que acontece:

> Os modos de rememoração é conforme ao modo da inscrição. Talvez a memória seja aliás apenas essa 'rememoração' ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito tempo alterado já mais sem o saber. Essa escritura originária e secreta 'sairia' aos poucos onde fosse atingida pelos toques. Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano 'produz' som ao toque das mãos. Ela é sentido do outro. E por isso ela se desenvolve também com a relação (...). (CERTEAU, 1994: 163)

A palavra de D. Divina – a matriarca da comunidade - é poética, vocalizada, cantada, assim como os cantos do Congado do *povo de D. Isaura*, do batuque, do candombe, do grupo de mulheres que cantam no Mês de Maria, assim como muitas das conversas nas varandas e nas cozinhas. Esse coral de vozes que vem de Matição "ressoa como o efeito de uma linguagem pulsional e mimética do corpo, inscrevendo o sujeito emissor, que a porta, e o receptor, a quem também circunscreve, em um determinado circuito de expressão, potência e poder" (MATINS, 2010, P. 76). Aquilo que vem da voz, melodia ou palavra proferida – se é que podemos separá-las, – são inscrições da memória africana no Brasil, mas também das singularidades da história daquela comunidade. A palavra de D. Divina não é só dela. Às vezes vem também a palavra dos ancestrais. Dos seus guias, de Pai Benedito. Não se distingue a voz dos ancestrais, o passado e o presente se cruzam, transformando-se em outra coisa.

Desde as formas poéticas e rítmicas à produção e transmissão de conhecimento, os quilombolas do Mato Tição também traçam, por meio da oralidade, uma cosmologia e modulações de experiências criativas. Para entendê-las, portanto, é necessário uma

cuidadosa e atenta escuta, pois não se tratam de conhecimentos estáticos e petrificados. Cinética e dinamicamente, os saberes e memórias vão se refazendo, se construindo e reconstruindo. Modificam, ampliam, recriam e transcriam os códigos culturais entrecruzados no âmbito da performance . Por isso, concordo com Leda Martins ao atribuir potência e poder às práticas de oralidade de comunidades e grupos negros. Nas palavras da autora.

> Com sopro, hálito, dicção e acontecimento performático, a palavra proferida e cantada grafa-se na performance do corpo, portal de sabedoria. Com o índice de conhecimento, a palavra Não se petrifica em um depósito ou arquivo estático, mas é, essencialmente, kinesis, movimento dinâmico, e carece de uma escuta atenciosa, pois nos remete a uma poiesis da memória performática dos cânticos sagrados e das falas cantadas (...). (2010, P. 78)

4.CONCLUSÕES

. A partir dos dados levantados na pesquisa empírica e do aporte teórico estudado, conclui0se que a oralidade em Mato do Tição está relacionada relacionados à resistência, aos ensinamentos, às aprendizagens, e à ancestralidade. A força da oralidade, no entanto, não se reduz a esses elementos, está na possibilidade de criação contínua. Tão pouco é possível reduzir a análise dessa forma, fragmentada: a singularidade do conhecimento produzido e transmitido pela oralidade não é, pois, redutível à síntese e nem aos modelos pré-estabelecidos. Apresenta-se, entretanto, uma das possíveis leituras da oralidade na comunidade Mato do Tição por meio - escassos – da escrita acadêmica. Por esse motivo, o termo “tradição oral” é insuficiente para explicar as maneiras como a palavra falada é agenciada nessa comunidade quilombola. Tal termo reduz as multiplicidades a uma forma estática de conhecimento, o que, está distante da realidade do Matição. A respeito da definição do termo no livro História Geral da África I:

> A tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Um documento escrito é um objeto: um manuscrito. Mas um documento oral pode ser definido de diversas maneiras, pois um indivíduo pode interromper seu testemunho, corrigir‑ se, recomeçar, etc. Uma definição um pouco arbitrária de um testemunho poderia, portanto, ser: todas as declarações feitas por uma pessoa sobre uma mesma sequência de acontecimentos passados, contanto que a pessoa não tenha adquirido novas informações entre as diversas declarações. Porque, nesse último caso, a transmissão seria alterada e estaríamos diante de uma nova tradição.(p. 140)

Nesse sentido, é importante trazer essa complexidade da oralidade à reflexão, tanto no tocante às práticas de educação escolar como à produção acadêmica sobre quilombolas. Assim, pergunta-se: Quais são as abordagens e metodologias que dão conta dessa força, potência e poder? É necessário, no entanto, que se ultrapasse, no campo da Educação, prática e teoria, - engavetada em suas limitações grafocêntricas -, os julgamentos e as análises que atribuem valores e colocam a oralidade em posição de “tradicional”, “excêntrico”, “ancestral” (no sentido de menos evoluído).

5.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. p. 129-146

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I*:* Magia e técnica, arte e política*.* São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª edição, 1987;

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano*:* artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

UNESCO, História Geral Da África I Metodologia e História da África – Editor J. Ji-Zerbo, disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.VczyF7u5fIU

FOUCAULT, Michel. 1994[1969]. "*Qu'est-ce qu'un auteur?*" In: *Dits et écrits*. Paris: Éditions Gallimard.

MARTINS. L. *A Oralitura da Memória*. In: In: FONSECA, Nazareth S. Brasil Afro-Brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.62-86.

MARTINS, l. *Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória*. Língua e Literatura, Limites e Fronteiras – letras nº26 1997 - UFSM

MIRANDA, Shirley Aparecida de *Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.* Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012

O PROCESSO DE RETOMADA DE MITOS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA ALDEIA MUÃ MIMATXI

Maria Regina Lins Brandão Veas; Karla Cunha Pádua [207]

Resumo

Nos séculos XVII e XVIII, as contribuições de Bacon, Descartes e Newton apontaram para a afirmação da ciência contra todo e qualquer pensamento místico e mítico. Muito se sabe que a ciência contemporânea busca reingressar no caminho que supere o "fosso" deixado pela separação entre a ciência e o pensamento denominado mitológico voltando-se para o mundo dos sentidos. Assim, dados captados pelos sentidos procuram ser integrados a explicações científicas como algo que tem um significado a ser inserindo nesta pesquisa sobre os mitos indígenas. Parte-se da analise das transformações do mito na vida dos índios contemporâneos, da etnia Pataxó, que vivem em Minas Gerais, na aldeia Muã Mimatxi. Na escola indígena dessa aldeia, os próprios indígenas, formados pelo curso de *Formação Intercultural de Professor* – (FIEI –UFMG), administram as aulas numa perspectiva intercultural, onde a vida na escola está em interlocução com a história e vida da comunidade. A partir da pesquisa qualitativa com cunho etnográfico, nota-se que as atividades desenvolvidas na escola asseguram o envolvimento de professores e estudantes indígenas nos processos de pesquisas e de produção de materiais que contribuem para a explicitação e a sistematização dos saberes ditos tradicionais do povo Pataxó. Assim, objetiva-se analisar e compreender os processos atuais de explicitação e

[207] Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Faculdade de Educação (FaE) - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação . Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos. E-mails:- reginalins@yahoo.com.br ;kcpadua@yahoo.com.br.

sistematização de mitos e histórias desse povo, na educação intercultural. Até o presente momento, os dados obtidos apontam que os saberes nessa comunidade constituem a formação e garantem a inserção e identificação de seu povo dentro e fora da aldeia na contemporaneidade.

Palavras-chave: mito, histórias, escola indígena, Pataxó, interculturalidade

A Constituição Federal de 1988 marca o momento de reconhecimento dos povos indígenas como possuidores de uma ordem social, costumes, línguas específicas, crenças e tradições, e assegurou a cada comunidade indígena a oportunidade de uma educação diferenciada partindo da preservação da realidade sociolinguística através da elaboração de processos próprios de aprendizagens. Sendo reforçada pela LDB /96 a educação intercultural e bilíngue especificada pela Resolução n.º 3, de 10/11/1999, garantiu a abertura e funcionamento de escolas indígenas em terras indígenas atendendo à própria comunidade, de tal forma que a escola passou a fazer parte da vida social e cosmogônica de cada povo em especifico. Estas garantias e ganhos, foram motivadas por uma reflexão no desenvolvimento de uma antropologia da educação que questionou a fundamentação da mesma sobre a visão etnocêntrica e eurocêntrica. (LIRA et al, 2015).

Porém a educação diferenciada não tem sido uma prática em todos os povos indígenas. Em alguns locais a proposta da escola diferenciada não se cumpre e consequentemente não consegue atender à comunidade em questão, o que leva muitos povos a reivindicar a educação intercultural (SILVA, 2012).

Mas não é o caso da aldeia Pataxó Muã Mimatxi localizada em Itapecirica – MG, onde a efetivação de uma educação diferenciada e intercultural é mantida por seus professores que também são indígenas. Na escola indígena dessa aldeia, os próprios indígenas, formados pelo curso de Formação Intercultural de Professor – FIEI

da UFMG, administram as aulas numa perspectiva intercultural, na qual a vida na escola está em inteira interlocução com a história e vida da comunidade.

As atividades desenvolvidas na escola asseguram o envolvimento de professores e estudantes indígenas nos processos de pesquisas e de produção de materiais. Isto contribui para a explicitação e a sistematização dos saberes ditos tradicionais do povo Pataxó, na perspectiva educacional, com os seus conhecimentos que a diferenciam e a identificam. Mitos e histórias estão ressurgindo na vida do povo Pataxó, como foram e são apreendidos pelos sujeitos de suas comunidades e até o quanto a tradição mítica influencia sujeitos de um povo contemporâneo que tem a escola como referencia em seus projetos de vida. Para tanto, o presente trabalho tem como base referencial autores que se ocuparam em estudar processos mitológicos, bem como outros que estudam a questão da educação indígena.

Primeiramente, considera-se que, embora cada vez mais raro, o mito é algo que sempre existiu como um fenômeno humano e, a ele é atribuído um valor religioso. Vivendo em uma sociedade onde a velocidade das informações e acontecimentos marcam o tempo, observa-se que o mito ainda se faz presente. Apesar de que nos séculos XVII e XVIII as contribuições de Bacon, Descartes e Newton apontarem para a afirmação da ciência contra todo e qualquer pensamento místico e mítico, conforme colocado por Lévi-Strauss (2010), a ciência contemporânea busca reingressar no caminho que supere o “fosso” deixado pela separação entre a ciência e o pensamento denominado mitológico voltando-se para o mundo dos sentidos. Nesse movimento, os dados captados pelos sentidos procuram ser reintegrados a explicações científicas como algo com enorme significado, contexto no qual se insere esta pesquisa sobre os mitos indígenas.

Segundo Eliade (1972), na metade do sec. XIX estudiosos, em um movimento contrastante aos demais cientistas, passaram a aceitar mitos tal qual como eram compreendidos nas sociedades arcaicas, assim sendo, a visão de que mito era uma “fabula”, “ficção” ou puramente uma invenção foram descartadas e no lugar passou a

revigorar a visão de mitos como uma história verdadeira e de caráter sagrado e significativo. Por isso este texto baseia-se principalmente na ideia de mito-vivo, ou seja, o mito que mesmo com pequenas modificações, permanece vivo e é capaz de conferir significado à existência humana fornecendo modelos de conduta.

Segundo Brandão (1987), a palavra mito possui múltiplos significados, mas o que se procura conceituar nesse sentido, não é a palavra, mas o acontecimento, a coisa mito, de tal forma que mito pode se caracterizar como um relato de uma história verdadeira, ocorrida em *illo tempore*, quando entes sobrenaturais passaram a interferir numa realidade. E por outro lado o mito é quase sempre a representação coletiva transmitida de gerações em gerações que explica o mundo. Assim, o mito expressa o mundo e a realidade contendo representações coletivas como essência.

Em particular no povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, a escola está totalmente envolvida nos tempos cosmogônicos, que são representados em uma das produções didáticas que os professores realizarão à UFMG, trata-se do *Calendário Socioecológico*, que guia, por assim dizer, as atividades não só escolares, mas da aldeia como um todo. Pois a escola segundo Pádua (2015), para esse povo é “fonte de memória e de autossustentação, lugar privilegiado para gerar frutos que vão garantir a sua reprodução social e o futuro das novas gerações”, a escola coloca-se assim como lugar de expectativas para o povo da aldeia.

A escola por ser portadora de uma educação intercultural, tem por objetivo principal articular os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais do povo dessa comunidade, e é neste calendário socioecológico que se sintetizam, a partir de uma temática, o dialogo entre o conhecimento cientifico e o do povo, uma proposta que foi bem aceita pelos professores da aldeia Muã Mimatxi, “contribuindo para o diálogo intergeracional e valorização das identidades e das culturas indígenas” (PÁDUA, 2015). Dessa forma, o estudo tem como objetivo, compreender a relevância de um mito ritual que marca a abertura de um tempo dos tempos presentes no

calendário socioecológico; o tempo das águas claras para o desenvolvimento e legitimação da identidade do povo indígena Pataxó da aldeia Muã Mimatxi.

A aldeia Muã Mimatxi se instalou há cerca de 11 anos na região de Itapecirica-MG. Originários do sul da Bahia o povo pataxó conserva consigo uma história de luta e resistência que começa com a chegada dos portugueses no território brasileiro, uma luta que permitiu o reconhecimento étnico, mas também avanços, por exemplo, na escolarização indígena, hoje, totaliza cerca de 18 aldeias do povo Pataxó na Bahia e em Minas Gerais (PAIXÃO et al, 2007).

Dessa forma o trabalho conta com os aparatos metodológicos de uma pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, Geertz (2009), nos aponta as preocupações que um sujeito pode ter ao fazer um trabalho etnográfico em sua etapa escrita; não ser suficientemente neutro e contraditoriamente estar suficientemente engajado, o que faz da escrita etnográfica uma minuciosa e difícil tarefa. Mas considerando as colocações do autor, pode-se afirmar que ao presenciar e participar do ritual pôde-se colher dados e informações a respeito de um ritual que marca fortemente a identidade Pataxó, uma vez que ele se desenvolve em torno do mito fundador entrecortado e envolto de vários outros mitos e histórias desse povo, que são no final representados e legitimados no decorrer das práticas ritualísticas.

Tais práticas estão em inteira relação com a natureza, o mundo das plantas e dos animais e tem como membro principal o Txopã Itohã que e conhecido como o mito fundador geral do povo pataxó, originário do sul da Bahia. Embora já tenha sido publicado em livros como reconhecimento e legitimação da cultura indígena, tal mito em cada localidade onde há uma comunidade pataxó, recebe modificações e variações distintas de acordo com a localização e constituição da comunidade. Txopã é um mito que garante a expansão de valores presentes na aldeia, valores relativos da água e do ar. “São forças que reaparecem no sonho, na literatura e nas artes em geral”, segundo Valle (2001), que fez uma analise sobre o mito fundador Pataxó. Os argumentos da autora se confirmam ao considerar que no espaço físico da aldeia as

atividades em torno do ritual de “ano novo” , do tempo das águas, fundamentam o cultivo da identidade Pataxó a fim de cultivar a linhagem de seus ancestrais, ou seja, os valores indígenas são a todo momento (re)afirmados, (re)passados e (re)forçados.

Nesse sentido, a escola ganha um papel importante, pois além de fornecer métodos e materiais para que os saberes específicos sejam retomados, como afirma Pádua (2015), fornece um momento, para elaborações coletivas do “Tempo das Águas Claras”, de tal forma, que permite aos alunos contato com elementos da Cosmologia Pataxó seus mitos e com os modos próprios e tradicionais de pensar a relação com a natureza. E o que é transmitido também tem sua parte em um patrimônio imaterial, aquilo que não pode ser dito, pois é “a parte mais espiritual” do povo Pataxó, “é um tempo que só nós vemos.”

Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Petropolis; Vozes, 1987.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo; Editora Perspectiva, 1972.

FRANZ, Marie-Louise von. Mitos de criação. São Paulo; Paulus, 2003.

GEERTZ, Cliford. Obras e vidas: O antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa; Edições 70, 2010. p. 85.

LIRA, André Augusto Diniz; SILVA, Andreia Ferreira; SALUSTIANO, Alves Dorivaldo. Povos indígenas e escolarização no Brasil Do plano político-legal à efetivação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 14, p. 145-157, jan./jun. 2014. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 10/10.

PÁDUA, Karla Cunha. “Nossa mata, nosso rio, nosso mangue”: a escola em narrativas de professores(as) indígenas. *Educação e Foco*, Ano 17 - n. 23 - julho 2014 - p. 125-150.

_____. CALENDÁRIO SOCIOECOLÓGICO E MEMÓRIA HISTÓRICA: CONHECIMENTOS DE “CÁ E DE LÁ”. Vibrant v.12 n.1 – 01-06/2015.

PAIXÃO, Adeilton et al. UMA história de resistência pataxó/ Professores Pataxó do extremo sul da Bahia. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE, 2007.

SILVA, L. J.. El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de professores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahia, Brasil. *ISEES*, v. 10, p. 79-94, jan./jun. 2012.

VALLE, Claudia Neto do. Txopai Itohã: mito fundador pataxó. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):61-68, 2001.

A LEI 10639/03 E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO: INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Profª Drª Marlene de Araújo[208]

Profª Drª Maria Luciana Brandão Silva[209]

[208 ; 2] Professoras do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. UNILESTE.
marlened@terra.com.br; m.lucianabs@uol.com.br

RESUMO: Passados 10 anos da promulgação da lei 10.639/2003 que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares brasileiros da Educação Básica, constata-se que a simples inclusão desse conteúdo nos currículos não preencheu por si só importantes lacunas na formação de nossos/as alunos/as. Permanecem como principais desafios a formação docente inicial e continuada, a inserção da educação das relações étnico-raciais e dos conteúdos relacionados a Cultura Africana e Afro-Brasileira como questões educacionais a serem contempladas. O objetivo desse artigo é discutir esses desafios a partir do levantamento das principais pesquisas publicadas em periódicos de relevância nacional. Considera-se também nesse estudo a abordagem de alguns dados coletados e organizados da pesquisa intitulada "Educação para as relações raciais: implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola pública de Cel. Fabriciano- Minas Gerais- Brasil" desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003; Formação de professores/as; Educação das relações étnico-raciais; História e cultura africana e afro-brasileira;

RESUMO AMPLIADO

INTRODUÇÃO

Passados mais 10 anos da promulgação da lei 10.639/2003 que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares brasileiros da Educação Básica, constata-se que a simples inclusão desse conteúdo nos currículos não preencheu por si só importantes lacunas na formação de nossos/as alunos/as. Permanecem como principais desafios a formação docente inicial e continuada, a inserção da educação das relações étnico-raciais e dos conteúdos

relacionados à Cultura Africana e Afro-Brasileira como questões educacionais a serem contempladas.

OBJETIVOS

Discutir os desafios da formação docente inicial e continuada, a inserção da educação das relações étnico-raciais e dos conteúdos relacionados à Cultura Africana e Afro-Brasileira partir do levantamento das principais pesquisas publicadas em periódicos de relevância nacional e de uma associação de pesquisa.

METODOLOGIA

Pesquisa bibliográfica e Pesquisa-ação

A metodologia de trabalho foi pesquisa bibliográfica a partir da qual foram consultados alguns dos periódicos avaliados entre 2010-2012 com os critérios do Qualis A1[210] (impresso e *on line*) da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Diretoria de Avaliação. O Qualis é o sistema de avaliação dos artigos de professores/as e alunos/as da pós-graduação brasileira publicados em diferentes periódicos de diversas áreas de conhecimento.

Considerando isso é que decidimos consultar seis (06) periódicos da Área da Educação para identificar artigos produzidos após a promulgação da Lei 10639/2003 entre os anos de 2005 e 2014 selecionando artigos que teriam como foco a educação básica e pesquisas que tivessem como temas centrais a educação das relações étnico-raciais, formação de professores/as e Lei 10639/2003.

[210] O Qualis- Periódico é produzido pela classificação de revistas tendo por base perfis definidos a partir de critérios comuns da grande área de Humanas e dados de indexação de bases nacionais (Scielo, Scielo Educ@ e internacionais quando disponíveis (ISI , Scorpus e outras da área de Humanas). Para saber mais: SOUSA, Clarilza Prado *et al.* **Documento de Área -Educação-2013.** Disponível em : http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/documentosDeArea.seam?conversationPropagation=begin. Acesso em 20 de agosto de 2015.

Além disso, Para tal movimento elegemos os seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Educação & Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes), Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da USP- Universidade de São Paulo), Educação em Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais), Educar em Revista (Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná) e Pro-posições (Faculdade de Educação da Universidade de Campinas).

Nesse estudo são arrolados a abordagem de alguns dados coletados e organizados durante encontro com professores a partir da pesquisa intitulada Educação para as relações raciais: implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola pública de Cel. Fabriciano- Minas Gerais- Brasil, da qual participaram 29(vinte e nove) profissionais entre 30 e 50 anos. Destes, (17; 52%) estavam na faixa etária entre 31 a 40 anos e (12; 36%) entre 41 a 50 anos. Quanto à experiência profissional, ao considerar que 25 anos é o tempo limite de trabalho até a aposentadoria no magistério, percebeu-se que em sua maioria, 24 profissionais, estão entre (um) 1 e (quinze) 15 anos de experiência. Assim, (12; 36,3%) profissionais afirmaram ter entre 1 a 10 anos de experiência e outros (12; 36,3%), entre (onze) 11 a (quinze) 15 anos de experiência.

Quanto à formação, temos a maioria de 26 profissionais nas áreas das Ciências Humanas (24; 66%) e Ciências Sociais (2; 2,6%). A formação nessas áreas poderia sugerir uma maior abertura para a realização das atividades relativas às questões étnico raciais.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa considerou-se pesquisa-ação[211], com a constituição de um grupo de caráter multidisciplinar[212] pautado na defesa de que por

[211] Brandão (2007) aponta que esse modelo de investigação social tem recebido também outros nomes "pesquisa participante", "autodiagnóstico", "pesquisa ação", "pesquisa participativa". A escolha dessa metodologia se deve entre outros motivos, por se tratar de uma abordagem científica para a solução de

meio de propostas concretas e gestadas de forma participativa, o trabalho desenvolvido junto à equipe da escola onde as atividades foram desenvolvidas, poderia acontecer de forma efetiva. Nessa direção foram realizados minicursos e oficinas, além de alguns questionários, acompanhamento de uma Mostra Cultural organizada pelos/as professores/as.

RESULTADOS

A pesquisa proporcionou aos/às pesquisadores/as, importantes descobertas, uma vez que o trabalho exigiu de todos, um permanente e contínuo exercício de aceitação das diferenças e do tempo necessário de amadurecimento a cada um/a, de mudança e de tomada de posições no período em que ela se desenvolveu. Nesse processo, todos nós, professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior envolvidos com o trabalho, nos vimos em revista de nossas condutas, valores concepções e posicionamentos.

Ao longo do período compartilhado da pesquisa, as atividades realizadas repercutiram na forma de alguns professores/as lidarem com questões relativas ao tema e com outras questões que antes negavam existir. Confirmamos com os retornos trazidos, materializados nas atividades desenvolvidas com os alunos/as da escola, que essa é uma das maneiras possíveis de oportunizar aos educadores/as, a discussão com seus alunos/as de temas pertinentes às relações étnico-raciais e entre elas, a construção da identidade negra numa sociedade que mais tem se ocupado em desmerecê-la e desvalorizá-la.

---

problemas buscando efetiva participação coletiva e transformação da realidade analisada. A pesquisa-ação leva a soluções imediatas para problemas educacionais urgentes, que não podem esperar por soluções teóricas.

[212] No grupo, participaram sete professores/as entre mestres e doutores com formação nas áreas do Jornalismo, Direito, História, Pedagogia e Psicologia, que desenvolvem suas atividades profissionais no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. O projeto de pesquisa foi submetido no ano de 2012 ao edital da CAPES/ FAPEMIG e aprovado para o 2º semestre de 2013 de acordo com o processo Nº: APQ-03437-12.

Durante essa pesquisa foram construídos pela equipe de pesquisadores/as do NEAB, quatro cadernos pedagógicos como referências de estudo aos/às professores/as para posteriores atividades pedagógicas a serem planejadas em outros momentos e situações com os alunos e alunas da escola. Os cadernos abordaram temas conceituais, sobre a História da África e Cultura Africana e afro-brasileira e Educação das relações étnico-raciais.

Foram confeccionados jogos pedagógicos sobre aspectos que envolviam a história e cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais na atualidade. Em função da dificuldade de realização de um número maior de encontros com os professore/as, esse material não pode ser construído coletivamente. Porém, uma radionovela foi produzida, envolvendo professores/as e alunos/as da escola sob a supervisão de professor/pesquisador dos Cursos de Publicidade e Jornalismo do NEAB.

A pesquisa bibliográfica sinalizou que a discussão das relações étnico-raciais e o trabalho com a História e cultura Africana e Afro-brasileira ainda se constitui em desafios para práticas pedagógicas e formação de professores/as nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, bem como nos cursos de formação continuada a partir de projetos das Secretarias de Educação especialmente no âmbito dos municípios.

CONCLUSÕES:

As análises iniciais sinalizam para existência de lacunas nos currículos da formação de professores/as e a necessidade de projetos mais amplos envolvendo instituições de formação de professores, movimentos sociais, órgãos públicos e

intensificação dos diálogos entre pesquisadores/as das diversas áreas do conhecimento.

Outras ações e estudos se fazem necessárias por parte das instituições públicas e de formação de professores/as em considerando que grande parte dos/as professores/as pesquisados/as ressaltavam que as crianças não têm preconceito, o que evidencia outro desafio no que se refere aos estudos sobre o tempo humano da infância e as diversidades étnico-culturais; os estudos precisam continuar intensificando as pesquisas no campo das relações étnico-raciais avançando para perspectivas e práticas propositivas que desconstruam os ideários estereotipados, negativos e superficiais em relação à população negra de maneira a ultrapassar a simples identificação de práticas racistas e existência de preconceitos e discriminações e que aborde as relações étnico-raciais a partir da ideia de que o racismo tem constituído as estruturas da sociedade brasileira e latino-americana.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10.1.2003.

CAVALLEIRO. Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FERREIRA, Antônio Honório et al. Projeto de Pesquisa **Educação para as relações raciais:** implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola pública de Cel. Fabriciano**-** Processo Nº: APQ-03437-12. CAPES/FAPEMIG-2013-2015

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica**.** In:. ABRAMOVICZ Anete et alli. (Orgs.). **Educação como prática da diferença.** Campinas - SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

PAIXÃO, Marcelo, ROSSETTO Irene, MONTOVANELE , Fabiana e CARVANO, Luiz (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil- 2009-2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça.** *LAESER*- Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais/UFRJ. Instituto de Economia, Garamond Universitária, 2011.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
(...)

AS DIFERENTES LINGUAGENS COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA RURAL DE REMANESCENTES DE QUILOMBO SOCIAL

Marta Bertin[213]

Resumo

O presente texto tem como objetivo mostrar como diferentes formas de linguagens no ensino da Geografia, entre elas a música e a dança, são práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. A experiência docente em questão tornou-se possível na comunidade rural, reconhecida como um Quilombo Social, de São Miguel dos Carvalhos, pertencente ao município de Restinga Sêca, Rio Grande do Sul/ Brasil. Para que fossem alcançados estes objetivos, o viés foi o trabalho interdisciplinar e o engajamento envolvendo as áreas de Geografia e Português. No ensino de Geografia, as variadas linguagens como a música e a dança propiciaram a abordagem e discussão de diversos temas geográficos. Com estas linguagens, maior interação e integração ao ambiente escolar foram percebidas nos alunos, como também, em particular, o aumento do interesse em aprender a disciplina de Geografia, a qual passa a proporcionar sentido ao aluno.

Palavras chave: Ensino de Geografia; Quilombo Social; Música; Dança.

Introdução

Tratar do ensino de Geografia na atualidade requer transpor desafios frente à expansão das tecnologias de informação e comunicação, além do contexto em que os alunos estão inseridos. Portanto, neste texto, elucida-se a experiência docente na

[213] Profª Dra. / Departamento de Educação e Tecnologias / Centro de Educação Aberta e a Distância / UFOP./mbertin@gmail.com

Escola de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho, localizada na área rural do município de Restinga Sêca, pertencente à comunidade São Miguel dos Carvalhos e reconhecida como Quilombo Social, não de resistência.

Presenciou-se que, na referida comunidade, as pessoas se sentiam discriminadas pela sua condição étnica, majoritariamente de afrodescendentes, o que se refletia também no ambiente escolar. Era notável o desânimo e o desinteresse por parte dos alunos, além dos problemas estruturais pelos quais a escola passava.

Assim, tornou-se aparente a necessidade de um saber/fazer pedagógico no cotidiano escolar e no rendimento dos alunos em todas as áreas do conhecimento, possível por meio de práticas que estivessem relacionadas ao seu cotidiano e que se tornassem aprendizagens significativas.

O ato de ensinar exige riscos, pois requer que o professor busque diferentes recursos para alcançar os objetivos propostos em suas aulas. O uso de diferentes linguagens no ensino auxilia no trabalho do educador contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e o pensar crítico do aluno. São diversos os fatores que ocasionam problemas na educação, mas um fator é considerado de grande relevância em prol de melhorias em relação ao processo de ensino e de aprendizagem: as metodologias utilizadas pelos educadores.

É neste sentido que, nas escolas, as diferentes linguagens em suas variadas formas (jogos, vídeos, músicas, danças, internet, histórias...) são tidas como uma grande contribuição no desenvolvimento do aluno, tanto como recurso didático ou prática pedagógica, ao mesmo tempo em que concorre para a melhoria geral da qualidade de ensino.

Por meio da música e da dança, esta proposta serviu como um mecanismo com vistas à significação do ensino da Geografia e da realidade vivenciada. Promover a interação do aluno com o espaço geográfico, correlacionando teoria e realidade

cotidiana deve ser um dos objetivos do educador ao inserir linguagens diversas, especialmente no ensino da Geografia.

É fundamental que o aluno adquira a percepção do espaço, servindo-se do conjunto de atributos que se vinculam ao ensino da música e da dança enquanto forma de expressão corporal; assim, o processo de ensino e aprendizagem geográfica tornar-se-á muito mais significativo e prazeroso. O papel exercido pelas diferentes linguagens será de promover o encontro das diversas formas de conhecimento (cotidianos/mundo vivido e científicos/conhecimento geográfico).

Ao estabelecer a interação desses conhecimentos o aluno adquire um senso crítico importante para entender a realidade sócioespacial, passando a olhar os acontecimentos sob um panorama crítico, compreendendo a complexidade de relações externas à realidade imediata vivenciada por ele. Logo, o objetivo almejado foi o de mostrar como as diferentes formas de linguagens no ensino da Geografia, entre elas a música e a dança, são práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa na ciência geográfica.

Metodologia

A partir do trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento, especialmente o de Geografia e Português, pôde-se desenvolver práticas pedagógicas que fizessem com que os alunos voltassem a ter interesse e envolvimento nos estudos. A retomada de um antigo projeto de percussão na escola tornou-se a possibilidade concreta de utilizarmos a música negra e a dança de matriz africana como diferentes formas de linguagens no ensino, em particular no de Geografia.

Formaram-se dois grupos com alunos pertencentes do 6º ao 9º anos para a realização das atividades. Inicialmente, um grupo, em turno inverso, teve a

responsabilidade de realizar a restauração dos instrumentos já existentes e a confecção de novos, com latas de tinta e tambor de aço usado. Um segundo grupo pôs em prática a escolha de letras de músicas com os mais variados gêneros musicais que contemplassem os assuntos a serem trabalhados na disciplina de Geografia, respeitando os conteúdos e seus respectivos anos. Houve momentos em que os alunos foram reunidos, tanto na disciplina de Geografia como em Português, para a discussão e escolha das músicas a serem trabalhadas, atitude tal que se tornou imprescindível, haja vista que os gostos e os gêneros musicais de escolha dos alunos são marcados pela história de cada um.

Resultados e Discussão

Ao buscar alcançar o objetivo da utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia, pôde-se visualizar que, entre as diversas linguagens, a música é um excelente recurso para ser aproveitado no ensino de Geografia, pois existem inúmeras letras e gêneros musicais como samba, funk, pagode, maxixe, axé music, que contemplam conceitos abordados pela disciplina, ao mesmo tempo em que ilustram o cotidiano da vida dos alunos. Cabe destacar que os alunos da Escola Manuel Albino Carvalho são oriundos de uma comunidade de Quilombo Social e que cultuam muito de suas raízes africanas como a religiosidade, a dança e a música.

De acordo com Viera e Sá (2007, p. 107) destacam que “quando se toca uma música e permitimos aos alunos que dancem, estamos possibilitando que eles sintam o espaço por onde dançam”, pois a dança é entendida enquanto forma de expressão corporal. Os autores ainda corroboram dizendo que “(...) Toda arte é também expressão política e a música tem igualmente o seu lado histórico a ser explorado e sentido”.

Para exemplificar, entre as músicas trabalhadas, teve-se como destaque o “Canto das Três Raças de Clara Nunes”. Esta música forneceu subsídios para que os alunos entendessem sobre a diversidade cultural brasileira, já que estavam se preparando para a apresentação na semana da Consciência Negra (20 de novembro) na própria escola e em outras pertencentes ao município de Restinga Sêca.

A música é uma das artes que mais influencia na subjetividade, nos desejos e nos comportamentos humanos. Na prática, seja no que for a música faz parte e conta histórias. A transformação do espaço, a mudanças de valores ou de comportamentos, relatos de um período. Portanto, é possível fazer um planejamento de ensino que se apoie na seleção prévia de algumas músicas que apresentem letras contendo subsídios à abordagem dos conteúdos inerentes ao ensino da Geografia.

O engajamento e a integração dos alunos nas etapas de restauração e confecção dos instrumentos mostraram que quando trabalhamos com práticas pedagógicas que venham ao encontro com a realidade vivenciada pelos alunos, a mesma passa a ser compreendida e a fazer sentido em suas vidas. Estas atividades não se constituíram em algo mecânico, mas sim na oportunidade de conscientização da importância do saber geográfico e do resgate da riqueza da diversidade cultural da comunidade em que vivem.

Proporcionar aos alunos a possibilidade de se sentirem inseridos no contexto aos quais pertencem provou-se vantajoso, no sentido de percebermos o quanto é oportuno trabalhar de maneira com que o aluno possa aprender e apreender ao que é ensinado. A partir da música e da dança, é possível desenvolver habilidades e valores necessários para a construção de saberes que colaborem na formação de indivíduos cientes do seu papel em sociedade. Ademais, para que essas habilidades e valores sejam trabalhados com êxito, toda atividade depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor.

Conclusões

Trabalhar com diferentes linguagens como a música e a dança no ensino de Geografia exigem do professor destreza ao se envolver na realidade dos alunos. Sua mediação no contexto de que trata a letra de uma música para a construção conjunta dos conceitos referentes aos conteúdos de cada uma das turmas trabalhadas, do 6º ao 9º anos, demonstrou-se tarefa atribulada, porém de grande significância.

A atenção especial a este ponto se deve ao fato de tais recursos didáticos ou práticas pedagógicas serem considerados não convencionais, isto é, não foram desenvolvidos inicialmente para a prática educacional, requerendo um cuidado a mais na sua inserção em sala de aula. Acredita-se que inserindo diferentes linguagens no ensino de Geografia, haverá a possibilidade de que as aulas e a participação sejam regadas com motivação, concentração e participação por parte dos alunos visando a construção de novos conhecimentos geográficos.

Vale ressaltar que toda e qualquer tentativa de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante e significativo é válido. É necessário se ter consciência que todo trabalho ou metodologia que foge dos padrões tradicionais enfrentará dificuldades para ser posto em prática. Por isso, a dinâmica de envolver os alunos nas pesquisas das músicas propiciou ampla interação e integração entre os alunos e professores envolvidos, que demonstraram responsabilidade em pesquisar a melhor música e a realizar a melhor interpretação possível.

É de conhecimento comum que um bom recurso nem sempre garante a aprendizagem significativa do aluno. Mais do que nunca, necessitamos tornar o ensino inovador em suas metodologias tendo em vista o universo midiático em que os alunos convivem. É preciso que o educador utilize dos recursos com criatividade pessoal, habilidade e técnica para desenvolver atividades de construção do conhecimento.

Novos caminhos do ensino e aprendizagem devem ser buscados na construção do humano e do cidadão.

Referência

VIERA, Carlos Eduardo; SÁ, Medson Gomes de. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, Elza Y; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

PRÁTICAS, EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADE: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA BÁRBARA – MIRADOURO (MG)

Raiza Dias de Almeida[1]; Guilherme Goretti Rodrigues[1]; DilenoDustan Lucas de Souza[1]

[1]Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação,

raiza.d.almeida@hotmail.com, guigoretti@yahoo.com.br, dilenodustand@gmail.com

Resumo:

A escola municipal Santa Bárbara está localizada no município de Miradouro-MG, região da Zona da Mata mineira. A aproximação com a escolase deu por meio do projeto de pesquisauniversitário intitulado “A educação básica do campo na escola pública e a participação dos movimentos sociais do campo nas práticas escolares e não escolares na cidade de Miradouro – MG”. Tal projeto tem por objetivo contribuir no fortalecimento da Educação do Campo na escola Santa Bárbara, tendo em vista a sua implementação enquanto política pública pelo município de Miradouro desde 2005. São realizadas diversas atividades na escola, constituída majoritariamente por mulheres,buscando compreender suastrajetórias de vida e profissional. Tais relatos foram fundamentais para nos aproximarmos dos campos teóricos que dizem respeito à experiência e identidade, revelando a importância de dar voz aos sujeitospara o fortalecimento de suas práticas, ações e articulações. *Pari Passu*, contribui na importância de problematizar os desafios da consolidação da Educação do Campo, tendo em vista o cenário ainda desigual dos sujeitos que vivem no campo frente às tensões políticas, econômicas e sociais para/no espaço agrário brasileiro.

Palavras-chave: Experiência; Identidade; Prática Profissional; Educação do Campo.

Introdução:

O município de Miradouro localiza-se na Serra do Brigadeiro, Zona da Mata Mineira, onde se encontra a escola municipal Santa Bárbara, que foi escolhida para a realização do projeto devido ao fato de levantarmos hipóteses de que pode haver a construção de uma educação voltada para a perspectiva do campo. Dessa maneira, nos últimos anos, os laços entre o município e a Universidade foram se estreitando pela importância da Educação do Campo. O interesse pela pesquisa neste local se deu porque desde 2005 o município implementa, enquanto política pública municipal,

a concepção de educação e de escola em sua rede baseada nos princípios da Educação do Campo a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Assim, no ano de 2005, a então secretária Municipal de Educação participou do I Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais e resolveu organizar, juntamente com os educadores do município e representantes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, um seminário sobre o tema. Isso levou a constituição de um projeto de formação continuada com os educadores do campo para conscientizá-los da questão, bem como para problematizar as suas práticas. Sem dúvida, esse movimento também foi permeado de avanços e recuos, embates e debates na política do município, o que sempre coloca desafios tanto no presente quanto no construir/caminhar para o futuro.

Embora o trabalho esteja centrado na educação escolar, é preciso ter clareza que não estamos esvaziando ou resumindo a concepção de educação do campo apenas para a escola. Parte inclusive de uma compreensão ampla de educação, como um processo que se dá tanto na escola quanto no seu entorno, envolvendo sujeitos e suas formas de ser e estar no mundo, como aponta CALDART (2002, p.19) ao dizer que educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

Dentro deste sentido o presente trabalho tem por objetivo fortalecer a educação básica do campo enquanto política pública municipal a partir da experiência na escola municipal Santa Bárbara, o que pode, posteriormente, ser um importante elo que fortaleça escola e comunidade no entorno.

Metodologia:

A partir das rodas de conversaprocuramos realizar uma troca e reflexão das professoras da escola e dos pesquisadores da universidade sobre suas práticas

educativas, buscando conhecer os diferentes significados que o tema da Educação do Campo desperta em cada um/a dos/as participantes. Portanto, usamos a referência à roda, ao objeto, o círculo, possibilitando o método, o diálogo. Assim, a partir das rodas realizadas com as professoras, buscamos entender a relevância de sua prática profissional a partir de sua experiência e história de vida. Para além, como que estas ações podem resultar no fortalecimento da identidade local na luta, enquanto sujeitos coletivos, de um (re) pensar do campo.

Resultados e discussão:

A despeito da própria noção de experiência, tal como propõe este trabalho, tomamos como contribuição o historiador inglês Edward Palmer Thompson[214], emergindo como possibilidade de reflexão acerca do trabalho realizado na escola Santa Bárbara. Ao que pese nossas leituras, Thompson propôs a ideia de processo histórico ao analisar, em uma de suas obras, os trabalhadores ingleses do século XVIII. Para JÚNIOR (2011) a adoção da cultura popular seria, segundo o historiador britânico, os elementos formadores das ações coletivas e das estratégias de resistência do operariado inglês do XVIII. Em sua crítica ao estruturalismo e seu caráter estático e a-histórico, torna-se necessário compreender o processo histórico, isto é, que homens e mulheres são sujeitos de sua própria história, o que traria seu caráter dinâmico, fluídico e impermanente (JÚNIOR, 2012). A consideração da dinâmica histórica torna-se fundamental para compreender e colocar os sujeitos como protagonistas de suas ações, num movimento constante, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações, cheias de ambiguidades (LARA, 1995).

[214]Para JÚNIOR (2012) Thompson "foi um dos mais importantes e influentes intelectuais do século XX. Sua produção acadêmica tinha como tema central os movimentos políticos, sociais e culturais de trabalhadores ingleses dos séculos XVIII e XIX. No entanto, restringir a atuação de Thompson somente à produção acadêmica seria errôneo, uma vez que ele transitava com facilidade entre a universidade e a prática política cotidiana".

Dedicou-se a compreensão das classes sociais principalmente por este processo histórico, o qual demonstra que as relações sociais não resumem apenas a questão econômica, mais sim pelo viés culturalista, isto é, o modo de vida gestado por estas relações[215].

E. P. Thompson buscou empiricamente revelar que os homens e mulheres são de fato os sujeitos de sua história, descartando com isso, leituras marxistas que inseriam tais atores em estruturas sociais, tornando-os alienados de si e do mundo que os rodeia. De acordo com ele os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] (JÚNIOR, 2012, p.8)

A partir da roda de conversa na escola Santa Bárbara constatamos como que os sujeitos envolvidos evidenciam essas experiências em sua cultura, revelando os aspectos específicos de suas ações e relações sociais, trazendo a compreensão supracitada de movimento histórico. Ao escutar estes sujeitos, podemos perceber as nuanças, limites e possibilidades de como se constitui, sobretudo, o processo educativo – que não se resume apenas ao espaço escolar, pelo contrário, está entranhado no conjunto das relações sociais, no nosso caso, a escola Santa Bárbara e a cidade de Miradouro-MG. Tal processo não vem de forma isolada, mas concerne e adentra uma estrutura e processo social ao qual Thompson denomina como Experiência I (vivida) e Experiência II (percebida). Inferimos que a Experiência I e II

[215]Para exemplificar nossas proposições, JÚNIOR (2012) tece em seu artigo as considerações sobre uma das obras de Edward Thompson. Em "Senhores e Caçadores", Thompson mostra como o "experimento historiográfico" fora importante para compreender o contexto da "lei negra" imposta na região da floresta de Windsor na Inglaterra.Segundo Júnior (2012): "Em Senhores e Caçadores, a fluidez dinâmica das ações humanas em um contexto social de miséria e escassez dos negros e trabalhadores pobres é a tônica central do livro. Em verdade, Thompson procurou esclarecer que as ações coletivas se constroem no cotidiano da luta, independentemente de análises exteriores. Caberia as teorias históricas captar analiticamente tal fluidez".

estão articuladas pela Experiência e Cultura, daí a importância de abordar a compreensão entre “ser social” e “consciência social”.

No livro “A miséria da Teoria” Thompson (1981) nos fornece subsídios para compreender estas diferenças que estão mescladas em um processo dialético e conflituoso. “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (p.16).

Ao debruçarmos nosso olhar para a escola Santa Bárbara, percebemos que os sujeitos demonstram esta dialética entre ser social e consciência social, ou seja, como a *experiência vivida* por cada sujeito irá delinear a cultura, modificando constantemente a *experiência percebida,* a consciência social, se não o próprio reflexo deste movimento no entorno envolvido. Portanto, mergulhar na realidade local, entender estruturas e processos históricos e suas contradições, fomentando o debate com os sujeitos, torna-se fundamentais para tangenciarmos a participação dos movimentos sociais na construção e fortalecimento de uma educação básica do campo.

Um destes debates promovidos com a comunidade trouxe falas importantes com relação a esta *experiência vivida*, a partir do momento em que os sujeitos – as professoras – contaram suas histórias de vida, e como que estas falas são carregadas de sentidos e significados particulares, pessoais. Por mais que tentemos aqui traçar uma interpretação para as falas das professoras da escola de Santa Bárbara, reconhecemos que haverá sempre um limite, permitindo sempre novas possibilidades de (re) leituras e (re) interpretações. De certa forma, esta experiência de vida se reflete no espaço escolar, resultando em práticas e ações coletivizadas, a partir do momento em que há o compartilhamento destas experiências com outras histórias de vida.

É dentro da perspectiva destas ações coletivizadas que surge o conceito que abordaremos de identidade. CANDAU (2014) apresenta uma importante reflexão ao conceito de identidade ao vincular a memória na sua análise. Segundo o autor não é possível dissociar identidade da memória, afirmando que “não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade” (p.19).

Pela trajetória de vida e profissional das professoras, várias foram às nuanças e sentidos atribuídos até mesmo de suas próprias profissões, ou seja, algumas não tinham o interesse de se tornar professoras. Mesmo com histórias tão particulares, as professoras se encontram e dividem atualmente o mesmo espaço. Acreditando que, tal como propõe CANDAU (2014), se a “imagem que desejamos dar de nós mesmos a partir de elementos do passado é sempre pré-construída pelo que somos no momento”, será então um “tecido memorial coletivo que vai alimentar o sentimento de identidade (idem, p.77)”, ou seja, acreditamos que naquele espaço escolar possa existir um sentimento de identidade e pertencimento a um coletivo. Mais uma vez arriscamos em dialogar com Thompson quando ele coloca sobre a *experiência vivida* e *experiência percebida*, isto é, como que a experiência individual das professoras – essa imagem que desejamos dar a nós mesmos - “escapa” e “reflete” para a coletividade – outras professoras – criando este tecido memorial coletivo, um sentimento de identidade passivo a constantes conflitos.

Percebemos que muitas das falas dessa roda de conversa são carregadas de histórias bem diferentes. Todavia, o ponto em comum é o fato de se tornarem professoras. Mesmo entre aquelas que não tinham perspectiva pela docência, só tornaram-se professoras mediante a algum fato na vida que marcou profundamente, passando a ter o gosto pela profissão. Entre essas experiências e vivências, acreditamos que pode ter um impacto nas práticas escolares dessas professoras, carregadas com um sentimento de identidade e pertencimento coletivo, que pode resultar em ações coletivizadas na luta pela educação básica do campo.

Conclusões:

Este trabalho teve por pretensão apresentar uma abordagem teórica acerca de dois conceitos que consideramos fundamentais: experiência e identidade. Propusemos debruçar estas reflexões dando visibilidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, as professoras da escola Santa Bárbara. Ao realizar este movimento, podemos compreender melhor quem são essas professoras, suas trajetórias de vida e profissional, e o que motivou e ainda motiva estar na escola. Na nossa perspectiva – e que de certa forma retoma o título deste trabalho quando propomos um "olhar" – as práticas realizadas pelas professoras na escola, bem como o sentimento de pertencimento a um coletivo, possuindo, portanto, uma relação identitária forte, podendo contribuir para futuras conquistas no que tange a educação do campo.

Para além, embora este trabalho seja um recorte de uma das metodologias realizadas, é preciso ter clareza de pensar em ações voltadas com os sujeitos e não para os sujeitos. É preciso sempre que, no caso da escola Santa Bárbara, as professoras e a comunidade no entorno sejam protagonistas de suas práticas, apontando demandas e lutando por seus direitos, por políticas públicas e por um campo mais justo e igualitário.

Referências:

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Et al. Dicionário da Educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-265.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. 1ªed., 2ªreimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FILHO, L. M. de Faria. BERTUCCI, L. M. **Experiência e Cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização.** In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.10-24, Jan/Jun2009

JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos Melo. **A noção de experiência histórica e social em Edward Thompson: Percursos iniciais**. In: Caderno de resumos & Anais do 6º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas. Ouro Preto: EdUFOP, 2012.

_____, João Alfredo Costa de Campos Melo. **O conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, julho 2011.

OLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

THOMPSON, E.P.**A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

A Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, foi promulgada há doze anos e nossa proposta consiste em analisar os livros didáticos da disciplina de História, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2015 para o Ensino Médio (PNLEM), segundo os conteúdos estabelecidos pela Lei. Os livros didáticos da disciplina de História dá aos alunos instrumentos que os permitam conhecer a história do continente africano e da sua influência na construção da nossa identidade? Dialogam com a historiografia mais recente acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Embora reconheçamos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer na construção da nossa identidade. O Brasil não contempla, de maneira equilibrada, as contribuições culturais africanas e indígenas em nosso sistema educacional. A observância da real aplicação dos termos da Lei é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Lei Federal 10.639/03; Diversidade Cultural; Ensino de História; Livro didático.

PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: INÍCIO DE UMA PARCERIA.

Tarcísio Glauco da Silva [216]

Resumo

Esta comunicação apresenta os resultados parciais do Projeto de Extensão “Tecendo Sonhos: a extensão universitária e a prática cidadã”, executado com o apoio e bolsa do Programa Institucional de Apoio à Extensão 2015 (PAEx 2015) da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. O objetivo principal do Projeto é institucionalizar uma parceria entre a UMEG – Unidade de Carangola e o Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos, a fim de promover intervenções pedagógicas que possam auxiliar aquele Curso, bem como proporcionar aos alunos um espaço de reflexão e aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos na Universidade. A aplicação do Projeto justifica-se pelo objetivo trabalhar no aperfeiçoamento do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos, bem como na inclusão de alunos e professores da UEMG – Carangola no processo de transformação social, visando uma sociedade mais justa e participativa. Justifica-se, também, como forma de utilizar a educação como fator de inserção social, auxiliando os alunos das escolas públicas estaduais, concluintes do ensino médio, em sua entrada em cursos universitários e/ou de formação profissional. A fim de realizar o objetivo do Projeto, procuramos criar possibilidades para que os alunos dos cursos de Licenciatura da UEMG –Carangola possam participar, como professores, ministrando conteúdos específicos de suas áreas para os alunos daquele Curso Pré-Enem. Os resultados, ainda parciais, pois estamos apenas com dois meses de realização do Projeto, foi a participação de cinco professores da UEMG –Carangola, dos cursos de História, Letras e Matemática.

[216] Coordenador e Professor do curso de História da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Carangola. Grupo de Pesquisa Educação, História e Movimentos Sociais. Endereço eletrônico: tglauco555@hotmail.com

Palavras-chave: Cursinho popular; Enem; Extensão e ensino

Justificativa

No município de Espera Feliz existe Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos, um curso preparatório que funciona na zona rural daquele município e procura contribuir para a formação de alunos (de escolas urbanas e rurais) visando o Enem e vestibulares convencionais. O curso funciona desde 2008 em um espaço cedido pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Espera Feliz (STR-EF) e, atualmente, conta com 50 alunos participantes, 06 professores, 09 colaboradores, 07 coordenadores e 02 auxiliares. O Tecendo Sonhos é um Projeto instituído pelo STR-EF e mantêm vínculos com o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) e o Programa de Extensão TEIA, ambos da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O cursinho popular de Espera Feliz oferece diferenciadas metodologias de ensino visando o processo de inclusão do educando na sociedade, orientando esse sujeito que possui poucas possibilidades de acesso ao ensino superior. Ao destinar estudantes ao espaço acadêmico, garantirá um reflexo na própria comunidade porque promoverá uma qualificação profissional, permitindo posteriormente, novas modalidades de geração de trabalho e renda. Carvalho (2013) aponta que os cursinhos populares buscam a formação crítica do cidadão, em um processo de conscientização e luta pela universalização da educação, valorização do saber popular e de troca entre os saberes populares e os saberes científicos na busca da autonomia do sujeito.

A proposição deste Projeto de Extensão justifica-se pelo objetivo trabalhar no aperfeiçoamento do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos, bem como na inclusão de alunos e professores da UEMG-Carangola no processo de transformação social, visando uma sociedade mais justa e participativa. Justifica-se, também, como forma

de utilizar a educação como fator de inserção social, auxiliando os alunos das escolas públicas estaduais, concluintes do ensino médio, em sua entrada em cursos universitários e/ou de formação profissional. **O Projeto, ainda, enquadra-se no Programa 1 – Ações Afirmativas e Relações Etnicorraciais do Programa Institucional de Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais.**

O objetivo principal do Projeto é institucionalizar uma parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Carangola e o Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos, a fim de promover intervenções pedagógicas que possam auxiliar aquele Curso, bem como proporcionar aos alunos da UEMG um espaço de reflexão e aplicação dos conhecimentos teóricos obtidos na Universidade. Podemos ainda citar como objetivos: 1 – pesquisar sobre as necessidades e demandas pedagógicas e metodológicas do Curso Tecendo Sonhos e a maneira pela qual a UEMG-Carangola poderia auxiliar na satisfação dessas demandas; 2 – proporcionar oportunidades para troca de experiências entre os alunos e professores do Curso Tecendo Sonhos e da UEMG-Carangola; 3 – promover a participação de alunos dos cursos de licenciatura da UEMG-Carangola nas atividades do Curso Tecendo Sonhos, através de aulas, palestras e mesas de discussão a serem disponibilizadas para os alunos daquele curso e certificar a participação dos alunos da UEMG-Carangola através da emissão de certificados de horas complementares referentes às participações nas atividades do Curso Tecendo Sonhos.

Metodologia

O Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos realiza, mensalmente, encontros no espaço localizado em um sítio na zona rural, de propriedade do STR-EF. Esses encontros acontecem aos sábados e domingos, com atividades pedagógicas nos turnos matutino e vespertino e atividades culturais nas noites de sábado. Os alunos,

coordenadores e alguns professores pernoitam nas instalações, que possui dormitórios femininos e masculinos, banheiros, cozinha e área de lazer.

A fim de atender aos objetivos listados acima, a metodologia de trabalho será a seguinte:

1 – Reunião entre os componentes deste Projeto de Extensão e os representantes do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos a fim de traçar as estratégias e métodos para a consecução dos objetivos previstos

2 – Reunião com os coordenadores dos cursos de licenciatura da UEMG-Carangola, a fim de propor a participação dos alunos e professores daqueles cursos nas atividades deste Projeto.

Ambas as reuniões acontecerão imediatamente após a aprovação deste Projeto de Extensão.

3 – Participação nas atividades do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos durante os meses de maio a novembro. Os alunos e professores da UEMG-Carangola, envolvidos neste Projeto, promoverão aulas, palestras e outras atividades conforme programação previamente agendada. Estão previstos, ainda, dois seminários específicos sobre assuntos ligados à educação, cidadania e participação social. Como as reuniões do Curso são mensais, nossa intenção inicial é utilizar um dos dias (sábado ou domingo) para a aplicação deste Projeto. Em cada encontro, além das atividades previstas, serão entregues, em formato digital, recomendações de leitura, sítios da rede mundial de computadores e lista bibliográfica referente aos assuntos tratados.

4 – Durante a execução do Projeto serão feitas reuniões bimestrais para avaliações e ajustes necessários.

5 – Será agendada uma visita dos alunos participantes do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos às instalações da UEMG-Carangola.

6 – Os resultados parciais serão apresentados na Semana da UEMG, a ser realizada na Unidade de Carangola no mês de setembro de 2015.

7 – Os resultados finais serão apresentados no Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG, a ser realizado em novembro de 2015, em Belo Horizonte.

8 – Após a finalização das atividades será escrito um artigo científico a fim relatar os resultados obtidos durante a realização deste Projeto.

A exiguidade do espaço de apresentação inviabiliza a apresentação detalhada das etapas previstas no Projeto.

Discussão e resultados (parciais)

9 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) É HOJE A PRINCIPAL PORTA DE ENTRADA PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS (FEDERAIS). INICIADO EM 1998 COM 157.221 INSCRITOS, ALCANÇOU NO ANO DE 2014 O TOTAL DE 9.519.827 INSCRIÇÕES. IMPORTANTE, TAMBÉM, SALIENTAR QUE A PARTIR DE 2012 TODAS AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS PASSARAM A UTILIZAR O ENEM COMO INTEGRANTE DE SEUS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE ENTRADA DE ALUNOS. SEGUNDO O PORTAL DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP):

10

> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

Seja pelo vestibular tradicional ou pelo Enem o acesso às universidades federais públicas continua sendo difícil. A fim de tentar minorar esse problema muitas famílias procuram matricular os alunos em cursos de reforço (cursinhos) com o objetivo de aumentar as chances de vencer essa difícil barreira. Sabemos, porém, que essas aulas extras têm um custo alto, impedindo que boa parte da população tenha acesso a elas, ficando assim numa situação inferiorizada em relação ao grupo de maior poder aquisitivo. A educação formal é um processo contínuo e, muitos educadores (FREIRE, 1983; PAIVA, 1983; ALMEIDA, 2002,) defendem a ideia de que quanto maior o acesso à informação em escolas bens estruturadas, maior a chance de sucesso. Assim, conforme Barros (2014, p.1084):

> O acesso à graduação, nesse caso, está relacionado ao número de pontos obtidos no Enem e à quantidade de vagas que o curso da preferência do estudante possui. Ou seja, não muito diferente do que sempre foi visto no vestibular. Em outras palavras, a lógica do mercado presente nesse tipo de prova permanece na política atual do governo, pois os alunos que não tiveram um ensino voltado para esse tipo de seleção continuarão em condições menos favoráveis para ingressar no ensino superior

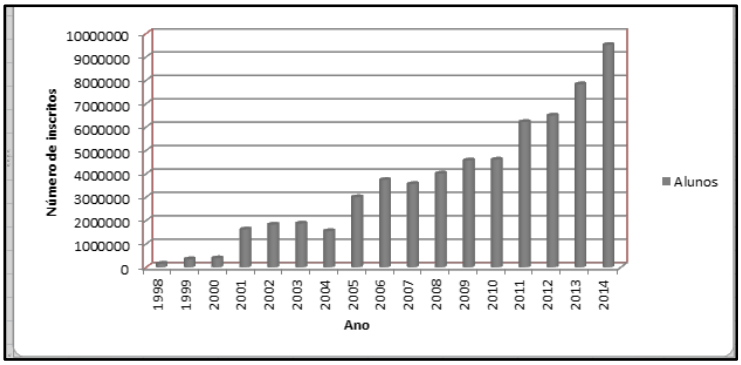
Embora não resolva todos os problemas de admissão nas universidades federais públicas, o Enem pode ser considerado um avanço no processo de seleção para o ingresso no sistema de ensino superior. É a partir desse ponto de vista que Andriola (2011, p. 107) expõe sua defesa do Enem no artigo Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES):

> Os principais motivos favoráveis ao ENEM foram organizados com base nas seguintes demandas: a) uma nova sociedade que está em constante transformação e que é afetada pelas rápidas mudanças científicas; b) uma Universidade que acalenta por ter um universitário que saiba fazer uso inteligente, racional e inovador de informações oriundas dos rápidos avanços científicos e tecnológicos; c) um país que necessita incrementar substancialmente a proporção de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior.

Ainda assim faltava um componente que permitisse ao Enem cumprir seu papel social e dar condições, se não iguais, dado que os alunos/candidatos tinham as mais variadas origens, pelo menos que pudesse trazer aos alunos de escolas públicas e de menor condição socioeconômica, uma chance de disputa. A tentativa em minorar essa distância foi feita pela Lei 12.711/12 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando 50% (cinquenta por cento) das vagas para os alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. A progressiva relevância do Enem pode ser avaliada de diversas maneiras, inclusive pelo número de alunos inscritos, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Tabela 1

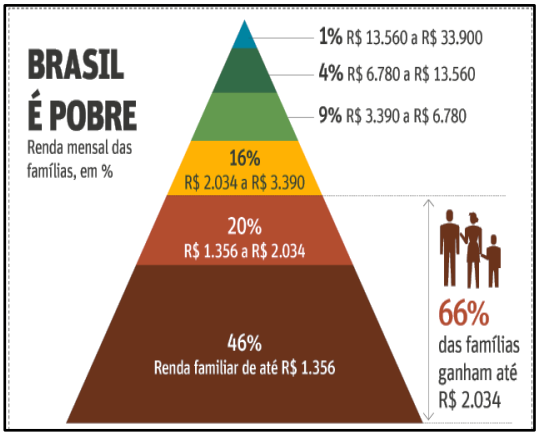
Enem – Alunos inscritos



Fonte: INEP 2014 (adaptado)[217]

A sociedade brasileira apresenta um perfil desigual, no que se refere à divisão de riqueza e renda, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1



O Brasil é pobre

Fonte: www1.folha.uol.com.br [218]

Figura 2

Tabela II : Valor do rendimento médio mensal do trabalho principal, segundo a situação do domicílio

Situação do domicílio	Rendimento médio mensal (em R$) do trabalho principal
Rural	360
Urbano	1.017

Fonte: PNAD 2008

Tabela III : Valor do rendimento médio mensal do trabalho principal, segundo o tipo de atividade

Atividade do trabalho principal	Rendimento médio mensal (em R$) do trabalho principal
Agrícola	335
Não agrícola	1.020

Fonte: PNAD 2008

Rendimento médio mensal

Fonte: http://reporterbrasil.org.br/2010/04/[219]

[217] Enem 2014 <http://portal.inep.gov.br/enem> Acesso em 02/05/15
[218] O Brasil é pobre. < www1.folha.uol.com.br> Acesso: 02/05/15
[219] Em concentração de renda, Brasil rural só não supera Namíbia < http://reporterbrasil.org.br/2010/04/> Acesso 02/05/15

Essa desigualdade é ainda maior no meio rural onde o rendimento do trabalhador é de apenas 35% (trinta e cinco por cento) do trabalhador urbano (Figura 2).

A inclusão dos dados sobre divisão de renda e rendimento do trabalhador rural foi feita para que possa ser associada à discussão sobre a disputa e dificuldade de ingresso nas universidades públicas federais. Essa dificuldade é mais aguda no meio rural onde, além de uma média de renda menor (Figura 2), as oportunidades de ingresso em um curso preparatório para o Enem ou vestibular, é ainda mais difícil.

A fim de minorar essa dificuldade existe a iniciativa da criação de Cursos Pré-vestibulares Comunitários. Esses cursos, definidos por Klein (2007, p. 374) como: "Os cursos pré-vestibulares comunitários – CPVCs –, são movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural, cidadania ativa e instituições paraescolares, lutando por ações inclusivas no Ensino Superior".

O movimento não é exclusivo do meio rural, mas tem nesse ambiente um importante papel de inclusão social e fortalecimento educacional. Funcionando, geralmente, a partir do trabalho voluntário de professores, pessoas ligadas a movimentos sociais e da comunidade pode ser o diferencial na preparação de alunos para o ingresso nos cursos superiores.

Este Projeto tem como público alvo os alunos participantes do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos e alguns professores e alunos dos cursos de licenciatura em História, Geografia, Letras, Biologia e Matemática da UEMG, voluntários para participar do Projeto.

O sistema de acompanhamento será feito através de reuniões entre os participantes do Projeto e os representantes do Curso, conforme descrito no item Metodologia. Nessas reuniões serão discutidas as formas de aperfeiçoar a aplicação deste Projeto. A avaliação será feita em de duas formas. A primeira será através de questionários a serem submetidos aos alunos participantes e coordenadores do

Curso, após a realização de cada encontro mensal. A segunda será através da aplicação de uma prova de 120 (cento e vinte) questões, nos moldes do Enem, a ser aplicada no mês de outubro, o mais próximo possível da realização do Enem. Como finalização, será feito um relatório conjunto pela Coordenação do Projeto e do Curso, de forma a discutir todo o processo de execução do presente Projeto de Extensão Tecendo Sonhos: a extensão universitária e a prática cidadã.

Conclusões

Após a participação em dois encontros do Curso Pré-Enem Tecendo Sonhos (junho e julho) vemos que a aplicação do Projeto de Extensão está dentro do planejamento. Cinco professores dos custos de Licenciatura da UEMG – Carangola estão inscritos no programa e temos previsão da inserção de outros. Temos o registro das reuniões e a relação de alunos participantes. As alunas participantes diretamente como bolsista e voluntária estão cumprindo suas tarefas, conforme previsto no Projeto. A prova, nos moldes do Enem, está sendo preparada para aplicação.

Os resultados gerais estarão disponíveis no final do mês de dezembro do correte ano, conforme previsto no Projeto de Extensão.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. (Org.) **A escolarização das elites**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo**.** **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

CARVALHO, Márcio F. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC** – v. 3, n. 2, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação pra adultos**. São Paulo: Loyola, 1983, ALMEIDA, Ana Maria F. (Org.) **A escolarização das elites**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INEP. **Sobre o Enem**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 02/05/2015.

KLEIN, Ruben; FONTAINE, Nilma e CARVALHO, José C. Braz. O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 373-392, jul./set. 2007. Pág. 374.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação pra adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PRESIDÊNCIA da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em: 02/05/2015.

EIXO 11- Gênero, Diferença e Escola.

IDENTIDADES DE GÊNERO: OS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO E DESCOBERTAS

Aline Gomes Fernandes da Silva[1]

[1] Membra do Grupo de pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: A problemática da formação docente” - FESEX/DED/UFLA, Tutora do curso de Especialização em Gênero e Diversidades na Escola – UFLA, aline.gomes.fernandes@hotmail.com

RESUMO: O enfoque nos estudos nas relações de gênero têm se tornado tema de discussão entre pais, educadores e a sociedade em geral, que indagam se os brinquedos e brincadeiras com suas simbologias, intenções e expectativas podem influenciar nas construções das identidades sexuais. Nesse sentido, este estudo busca entender de que forma as crianças têm construído as diferenças de gênero com brinquedos nos espaços lúdicos (brincadeiras). A partir disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa em que se utilizou um questionário semiestruturado com duas crianças no município de Alegre/ES em setembro de 2014. Pelos resultados obtidos, verificou-se que as crianças têm realizado distinção de quais brinquedos e brincadeiras são mais apropriadas para ambos os sexos, porém eles relatam que meninos e meninas podem compartilhar brinquedos e brincadeiras em um mesmo espaço.

Palavras-chave: Brincadeiras. Brinquedos. Gênero. Identidade.

INTRODUÇÃO

Na sociedade identifica-se que papéis sociais distintos são atribuídos ao homem e à mulher conforme suas categorias biológicas, ou seja, “seu sexo”, entretanto infere-se que muitos desses papéis estão intermediados por visões estereotipados. Na perspectiva de gênero considerar somente o sexo para definição dos papéis é subestimar que as sociedades são constituídas de costumes, tradições que retratam a construção social, cultural, política e histórica de um povo.

Em face disso, a sociedade busca encontrar justificativa para tentar explicar as questões de gênero que configuram a sexualidade, ora por influências do ambiente social, ora pelo aspecto genético.

Crianças que devem ter a oportunidade de brincar indistintamente com todo e qualquer brinquedo. Assim, infere-se que o brincar é a atividade pelo qual as crianças exploram uma grande variedade de experiências em situações diferenciadas, com propósitos diversos. O brinquedo é algo provido de significado sociocultural e este atua no processo de produção de identidades sociais, uma vez que sugere atitudes e comportamentos representados nas práticas sociais.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a negociar, respeitar regras, resolver conflitos, conviver em grupos, trabalhar em equipe, dentre outros.

> O brincar é assunto muito sério para as crianças. Elas organizam o seu mundo buscando o seu jeito de perceber as relações sociais que, na maioria das vezes, são padronizadas; se o trabalho educativo não demonstrar a mecânica estabelecida e enraizada resta-lhes apenas reproduzir a padronização. A sensibilidade e a criatividade das crianças devem ser preservadas se há abertura das educadoras e educadores (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.58).

Querendo ou não, inconscientemente ou não, a temática de gênero faz parte do cotidiano escolar, exemplificado pela divisão e aceitação dos brinquedos ditos de

meninos e meninas na sala. Desde pequenos, estereótipos considerados como correspondentes a cada gênero é inculcado, é ensinado, como por exemplo: Meninas são ensinadas a brincar de casinha, de boneca no papel de mãe, a ser vaidosa e maquiar-se, sendo cuidadosa, meiga e agradável, já os meninos, são ensinados a brincar com carrinhos, a jogar bola, a ser machão, forte e conquistador, a enfrentar meninos em brigas e a calar suas emoções. E estes modelos de homem e mulher que as crianças tem em sua volta, recebidos na família e também na escola, irão influenciar a construção das referências de gênero das crianças.

As escolhas dos brinquedos e brincadeiras de meninos (as) encontram-se arraigada na concepção sexista. Segundo Finco (2003, p. 95) "[...] as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais".

A preocupação sobre o que possa ou não influenciar na formação e caráter dos filhos na infância se torna uma preocupação para os pais e a sociedade. Essa preocupação pode ser compreendida, visto que é "nos processos de socialização e formação da identidade das crianças, constroem-se diferenças nos comportamentos: Expressões verbais, corporais, relações de proximidade, maneiras de se vestir, brincadeiras por sexo e criam-se os estereótipos" (ALMEIDA e FIGUEIREDO, 2012, p.2).

Além disso, Morais e Duarte (2013, p.4) relatam que é "na Educação Infantil o cuidado e a educação dos corpos são fundamentais para meninos e meninas e os brinquedos são instrumentos que constroem as identidades infantis, reproduzindo e produzindo comportamentos sexistas ou não".

As informações passadas pela sociedade as crianças sobre gênero, seus papéis, o que é ser menino e menina, o que se pode fazer e o que não deve fazer ajuda a construir conceitos que podem refletir diretamente na formação das mesmas hoje e nas suas ações na vida adulta. Para Ferreira e Lazzeri (2009).

> O que faz uma criança escolher entre um carrinho e uma boneca? Além da influência do ambiente e das pessoas com quem ela convive, a genética parece ter papel importante também. Pesquisadores da Universidade de Texas (Estados Unidos) colocaram um caminhão e uma boneca dentro de uma caixa com abertura frontal, usada para brincar com fantoches, na frente de 30 bebês com idades entre 3 e 8 meses. Os cientistas relataram uma predisposição natural para os meninos gostarem de brinquedos masculinos e meninas daqueles mais delicados.

Nesse contexto, deduz-se que a questão “gênero” permeie e se fortaleça principalmente na infância quando meninos e meninas estão no processo construtivo de formação de opinião e conceitos. Assim, o fato das meninas brincarem com coisas mais tranquilas como casinha, boneca, escolinha, maquiagem, etc.. Já os meninos preferirem brincadeiras que requerem mais força e em alguns casos até mesmo agressivas como luta, futebol, skate, etc., por exemplo, constroem estereótipos, que distinguem ambos.

Sobretudo, acredita-se que esses estereótipos adquiridos na infância serão a base para a formação do caráter e das atitudes desses na sociedade, por isso, é importante que as questões de gênero sejam trabalhadas com crianças, para que essas distinções não se transformem em preconceito.

Diante essas considerações, nesse estudo, buscou-se por objetivo geral, entender de que forma as crianças têm construído as diferenças de gênero com brinquedos nos espaços lúdicos (brincadeiras). E por objetivos específicos, compreender os conceitos de gênero, identidade e metodologia lúdica (jogos, brinquedos e brincadeiras); verificar que é possível tratar as questões de gêneros através dos brinquedos e brincadeiras; entender o brinquedo como uma fonte de desenvolvimento.

METODOLOGIA

Em termos de procedimento metodológico, foi imprescindível uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi utilizada a fim de proporcionar argumentos teóricos para contextualizar as questões de gênero que permeiam sobre as temáticas: brinquedos e brincadeiras. A pesquisa de campo foi realizada considerando um roteiro de entrevista de questões abertas, previamente elaborado.

O questionário foi utilizado nesse relatório parcialmente, optou-se por apresentar as questões referentes a “brinquedo” e “brincadeiras”, destacando as seguintes questões: a) Você acha que menino pode brincar de bonecas? Por que acha isto? b) Você acha que jogar futebol é mais para meninas, mais para meninos ou para os dois? Por quê?

As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2014, a amostra constitui-se de cinco (5) meninos e cinco (5) meninas com idade de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos residentes na cidade de Alegre/ES.

Desde o início da pesquisa foram esclarecidas aos responsáveis dos participantes as questões referentes ao sigilo das informações por eles prestadas, o caráter voluntário de sua participação, bem como os objetivos e o tempo previsto para realização da entrevista. Os resultados obtidos dessas entrevistas são apresentados nesse estudo na forma de um relato. Dessa forma, o entrevistado e a entrevistada (crianças) não serão identificados quanto ao material de seu registro.

RESULTADO E DISCUSSÃO

No estudo de relações de gênero, acredita-se que os indivíduos, ao disseminarem seus conhecimentos influenciam o quadro de significados de outros, que se

apropriarão desses conceitos no desenvolvimento de suas práticas cotidianas. Ao utilizar esses conceitos eles realizaram novos quadros de significados, o que redundará na mudança dessas práticas e influenciará outros indivíduos, recomeçando, assim, o ciclo.

Nesse sentido, o significado dos brinquedos e brincadeiras para as crianças refletem as informações que tem sido disseminadas e interiorizadas pelas mesmas sobre sua identidade. No Quadro 1 identifica-se os relatos dos entrevistados em relação ao brincar de boneca.

Você acha que menino pode brincar com bonecas? Por que você acha isso?
Boneca e pra menina, pra menino e boneco do estilo do Ben 10. Por que? porque sim, meu pai me falou (Criança 1).
Rsrsrs não as bonecas é para as meninas, rsrsrs, porque a boneca tem cabelo grande igual menina ué.. (Criança 2).
Boneca? Claro que não. Isso é coisa de menina e eu não sou menininha (Criança 3).
Se for boneco tipo o Bem 10 e o Hulk pode brincar, mas se for estas bonecas de meninas, não pode brincar (Criança 4).
Meu pai disse que boneca é coisa de menininha, eu brinco de carrinho e bola (Criança 5).

QUADRO 1: Relatos dos entrevistados ao tema brincar de boneca.

Fonte: Dados coletados pela autora (2014).

No Quadro 1, quando se perguntou as crianças o que elas achavam de menino brincar com boneca pode-se identificar que a (Criança 1), relatou que sim, desde que seja um “boneco” estilo do Bem 10, ou seja, um boneco destinado ao sexo masculino.

> “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse

> “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2004, p.56).

Nesse contexto, pode-se inferir que o menino não considera adequado o brincar de boneca. Já analisando a resposta do outro entrevistado pode-se perceber que ele define boneca como sendo exclusiva do sexo feminino visto que ela possui características similares as das meninas, destacando em seu relato, o cabelo.

No Quadro 2 mostra-se os relatos dos entrevistados em relação ao jogar futebol.

Você acha que jogar futebol é mais para meninas, mais para meninos ou para os dois? Por quê?
Depende se for para completar time menina também pode jogar agora senão não porque elas são péssimas (Criança 1).
Futebol é coisa menino, menina não entende nada só atrapalha (Criança 2).
Olha professora, menina não sabe jogar, elas atrapalham, quem sabe jogar é os meninos (Criança 3).
Deus me livre! Menina não sabe jogar, só pode se faltar pra completar o time (Criança 4).
Claro que pode professora, elas sempre completam nosso time aqui na escola (Criança 5).

QUADRO 2: Relatos dos entrevistados ao tema jogar futebol.

Fonte: Dados coletados pela autora (2014).

No Quadro 2, verifica-se que o menino (Criança 1, 4 e 5), considera a possibilidade das meninas brincarem de futebol, inclusive na mesma partida que eles, entretanto afirma que as elas “são péssimas”, questão essa que acredita-se ser nessa brincadeira o fato central do impedimento delas na brincadeira e não fato “sexista”.

Entretanto, o outro menino (Criança 2 e 3), já pontua que o futebol é uma brincadeira pertinente ao sexo masculino, o que mostra o estereotipo inserido na consciência dessa criança, além disso, ele ainda destaca que as meninas só atrapalham, o que vem de encontro com o posicionamento da (Criança 1) que também relatou esse aspecto das meninas não serem tão boas no jogar futebol.

Por outro lado, identifica-se que muitos pais reprimem a vontade de seus filhos em brincar com determinados brinquedos, acreditando, por exemplo, que o fato de sua filha gostar e brincar de jogar futebol ela poderá ser masculinizada, e o mesmo acontece ao contrário. Para Losso (2010):

> o problema dos brinquedos começa com o medo que os pais na maioria das vezes, principalmente o pai têm do filho crescer e se descobrir homossexual. Mas os brinquedos de uma criança não irão influenciar na sexualidade dela. E, embora racionalmente muitos pais entendam isso, poucos se sentem confortáveis ao ver o filho brincando de boneca, preferindo constrangê-los ou mesmo proibi-los (LOSSO, 2010).

Desta forma, pode-se identificar nos relatos que ambos tem consciência de que há distinções nas formas, brinquedos e brincadeiras entre meninos e meninas. Sendo assim, infere-se a forte presença dos estereótipos consolidados pela sociedade nessas crianças que não as veem um brinquedo e uma brincadeira apenas como uma forma de divertimento, mas segregam-nas em relação ao gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, busquei neste trabalho mostrar algumas considerações à respeito da temática “gênero” como meio de construção das identidades sexuais nas crianças. Ao

analisá-las busquei relacionar como as crianças têm construído as diferenças de gênero com brinquedos nos espaços lúdicos (brincadeiras).

Nesse sentido, por meio dos resultados obtidos constatei que a reprodução e manutenção dos papéis dos brinquedos e brincadeiras nas crianças, mesmo que inconscientemente por elas, já estão formuladas e estereotipadas, ou seja, elas definem e realizam distinções quando ao gênero (feminino/masculino).

Tendo em vista todas as considerações feitas acima e com base nos relatos apresentados, acredito que a intervenção construtiva da família, dos educadores e da sociedade em geral, nas questões de gênero sejam fundamentais para que meninos e meninas cresçam conscientes das suas ações e atitudes e não fortaleçam estereótipos (excludentes; “sexistas”), mas que saibam que ambos tem capacidade e merecem oportunidades iguais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. de; FIGUEIREDO, Â. **Meninos e meninas**: um estudo das relações de gênero entre crianças na escola Ana Nery. *In*: III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. 2012. Disponível em: < /2012/04/Meninos-e-meninas-um-estudo-das-relac%C3%83%C3%9Fo%C3%83%C3%89es-de-ge%C3%83%C3%87nero-entre-crianc%C 3%83%C3%9Fas-na-escola-Ana-Nery.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

CAMARGO, A.; RIBEIRO. C. **Sexualidade (s) e infância (s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna e Campinas: Ed. Da Unicamp, 1999.

FERREIRA, T.; LAZZERI, T. **Tem diferença entre brinquedo de menino e de menina?** 2009. Disponível em: < 1-10496,00-

TEM+DIFERENCA+ENTRE+BRINQUEDO +DE+MENINO+E+DE+MENINA.html>. Acesso em: 06 out. 2014

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. *In*: Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42) -set./dez. 2003. Disponível em: < http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/FINCO_RelacoesDe GeneroNasBrincadeirasDeMeninosEMeninas_IN_Pro-Posicoes.doc/view>. Acesso em: 06 out. 2014.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2004.

LOSSO, R. **De menino, de menina: estimular os filhos a brincar de boneca e as filhas a pilotar carrinhos incentiva a igualdade entre os gêneros no futuro**. 2010. Disponível em: < http://delas.ig.com.br/filhos/de-menino-de-menina/n1237891221320.html>. Acesso em: 06 out. 2014.

MORAIS, E. R. A.; DUARTE, L. M. S. **Educação e gênero: uma abordagem sobre meninos e meninas na educação infanti**l. 2013. Disponível em: < http://delas.ig.com.br/filhos/de-menino-de-menina/n1237891221320.html>. Acesso em: 06 out. 2014.

DIREITOS LGBT E EDUCAÇÃO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Aline Silva Oliveira[220]; Marco Antônio Torres[221]

Resumo

O presente relato constitui-se de resultados parciais da pesquisa intitulada " A emergência de demandas pelos direitos LGBT e intervenção social na educação: levantamento de pesquisas do período de 2000 a 2013". Pensando sobre a falta de flexibilidade dos currículos escolares quando se trata de questões que envolvem o corpo e consequentemente as sexualidades, nos propusemos a analisar estudos que abordam como os direitos de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) conquistados no campo das sexualidades tem produzido ou não intervenções no campo educacional. O objetivo desta pesquisa foi mapear e analisar artigos que discutissem sobre projetos/propostas de intervenção no meio educacional. Para a realização deste estudo, utilizamos as versões online das revistas Bagoas, Psicologia e Sociedade, Educação e Realidade e Revista Brasileira de Educação, além do site de periódicos e teses da Capes, para termos acesso as publicações e seus respectivos resumos para análise. Através deste breve estudo, ainda em fase de conclusão, obtivemos um panorama sobre como as questões de gênero e

[220]Graduanda do Curso de Pedagogia (UFOP) e bolsista de Iniciação Científica/Grupo Caleidoscópio). E-mail: silvaalineoliveira16@gmail.com

[221] Professor Adjunto II (UFOP/Projeto Caleidoscópio). E-mail: torresgerais@gmail.com.

sexualidades são tratadas nas escolas, quais são as propostas e sugestões de alguns autores para fazer com que professores e gestores comecem a dar maior relevância as discussões sobre as sexualidades e como a homofobia se apresenta de forma quase inexpressiva aos olhos de quem opta por ignorar uma brincadeira pejorativa entre crianças e adolescentes. Compreendemos que o que é emergente nas escolas é a necessidade de falar sobre os corpos em visões diferentes, afim de educar os nossos alunos de forma a compreender e respeitar discursos e visões opostas à deles.

Palavras-chave: Homofobia; Educação; Direitos LGBT; Diversidade Sexual; Formação de Professores.

Introdução

O presente relato é uma análise que faz parte da pesquisa intitulada *"A emergência de demandas pelos direitos LGBT e intervenção social na educação: levantamento de pesquisas do período de 2000 a 2013"*.

Em muitas escolas, os currículos permanecem inalterados (Louro, 2001), apesar das mudanças que ocorrem no meio social. Atualmente o debate político que retirou o termo *gênero* dos planos educacionais de municípios, estados e da federação indicam que qualquer mudança deste cenário ainda é incerta. Em sua maioria, os currículos não apresentam o tema ou propostas de trabalho sobre as questões de gênero e sexualidades; docentes não são capacitados para lidar com situações de homofobia entre os/as alunos/as e optam por se valerem da pedagogia do silêncio, ou seja, ignoram, silenciam, ficam passivos diante de tais agressões de alunos/as identificados como LGBT ou mesmo por serem mulheres.

Pouco se fala sobre o corpo em sala de aula e nos cursos de formação de professores (Louro, 2000) e quando se fala sobre ele sempre se segue através da visão biológica e das aulas de ciências para fazê-lo. Por isso, entendemos que para se realizar ações que ampliem a formação das crianças e jovens é preciso estudar e analisar as pesquisas que têm sido publicadas sobre o tema no meio acadêmico afim de fazer um recorte destes estudos e pensá-los na prática cotidiana das escolas.

Devido a essa falta de atualização dos currículos e a falta de capacitação de professores/as nos propomos nesta pesquisa mapear e analisar os estudos publicados durante o período de 2000 a 2013 que abordam como os direitos de LGBT (daqui por diante, direitos LGBT), conquistados no campo das sexualidades tem produzido ou não intervenções no campo educacional. Definimos como intervenção a ação de grupos e/ou organizações sociais alteraram planos e práticas educacionais tendo como objetivo inserir questões referentes à gênero e às sexualidades. Selecionamos nas revistas Bagoas, Educação e Realidade, Psicologia e Sociedade, Revista Brasileira de Educação e também no portal de periódicos e teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pesquisas que discutem sobre as questões de gênero e sexualidades na educação e/ou trabalhos que propunham intervenções para o meio educacional.

Entendemos que o estudo sobre o reflexo das conquistas de direitos LGBT sobre a educação é de extrema importância, pois nos dará um panorama sobre como as questões que envolvem as sexualidades nas escolas estão sendo trabalhadas ou não, quais são as ações propostas para intervenções junto a grupos de alunos e o que tem sido proposto para a formação e capacitação dos educadores para que possam abandonar a posição passiva diante de situações de homofobia e trabalhem de forma significativa para a formação de seus alunos, futuros cidadãos.

Metodologia

Para a realização do levantamento bibliográfico elegemos algumas palavras-chave, entre elas homofobia, educação, direitos LGBT, heteronormatividade, diversidade sexual, educação escolar, LGBT (lésbicas, gays, travestis e bissexuais), formação de professores, entre outros termos. Utilizamos a ferramenta de busca da internet para encontrar os periódicos on-line e a partir da leitura de 1771 (um mil setecentos e setenta e um) resumos de artigos e teses, selecionamos 70 (setenta) resumos para análise. Para a organização destes resumos foram criadas tabelas, nas quais se encontram o nome da revista em que foram publicados os artigos/teses, o ano, os autores, o título do artigo/tese e o resumo. Na pesquisa procuramos analisar como estas palavras-chave tem sido produzidas como conceitos e/ou noções que orientam determinadas práticas que tem objetivo de alterar o campo discursivo educacional. Uma delas sem dúvida é o conceito de heteronormatividade que Richard Miskolci (2009) aparece em 1991 no trabalho de Michael Warner. Este pesquisador localiza o conceito entre autores/as, como Judith Butler, que elaboraram análises sociais a partir da especificação da sexualidade como dispositivo de regulação social proposto Michel Foucault. Estes autores/as se mostram bastante presentes nos textos que selecionamos nas revistas. Assim, podemos considerar que a pesquisa acerca de gênero e sexualidade produz marcadores discursivos bastante localizados, isto é, na perspectiva de um questionamento e enfrentamento de práticas sociais machistas e homofóbicas. Contudo, nos interessa avaliar como as tais pesquisas conseguem produzir diálogos com o campo da educação escolar e o que propõem como outros saberes e fazeres na escola. Outra palavra-chave que ganhou destaque é homofobia e aqui a entendemos a partir de Daniel Borrillo (2010), ele propõe que o termo como indicador de comportamentos e concepções produzidos pela cultura e saberes ocidentais que surgem na discriminação afetiva, intelectual e política por lógicas orientadas pela heteronormatividade. Observamos o termo homofobia ganhou força política, ainda que muitos criticassem a noção de fobia (medo) expressão em sua construção.Todavia, o termo passou a ser compreendido como um dispositivo dinâmico da heteronormatividade (Prado e Junqueira, 2011), e se desdobrou em

outros termos como lesbofobia, transfobia e bifobia citados em documentos das políticas nacionais de direitos humanos.

Durante a análise dos 70 (setenta) resumos, optamos por classificá-los em três categorias, sendo elas chamadas de artigos teóricos, de intervenção e de educação sexual, no entanto, durante a leitura e análise destes artigos e teses eles podem vir a mudar de categoria. Durante esta etapa foram criadas mais três tabelas, afim de separar os artigos selecionados para leitura de acordo com as características de cada categoria e onde se encontra uma breve contextualização, feita por quem realizou a leitura e a análise, sobre o tema que cada artigo e/ou tese aborda.

Resultados e discussões

Analisamos, até o momento, dezesseis artigos de três revistas, sendo elas as revistas Bagoas, Educação e Realidade e Psicologia e Sociedade. Devido ao número de artigos selecionados para a análise, ainda não foi possível concluir a leitura de todos, por isso discorremos aqui apenas sobre os artigos classificados na categoria intervenção até o presente momento. Neste relato trazemos alguns debates e análises que se relacionam com formas de intervenção no espaço escolar.

Durante a análise dos artigos não foram encontradas propostas sistematizadas para intervenções no meio educacional. O que encontramos foram analises dos discursos de recusa para a implementação de projetos que trabalhem com o tema das sexualidades, discursos esses proferidos por diversos sujeitos que estão direta ou indiretamente ligados as escolas (Junqueira, 2009). Percebemos que tais discursos não são exclusivos deste estudo, que estão presentes na fala de professores/as e gestores/as das escolas, como presenciado durante a experiência do estágio supervisionado e em estudos de casos analisados posteriormente. É surpreendente como um tema tão importante se transformou em opcional ou são apenas ignorados por professores/as e gestores/as das escolas. O que nos leva a pensar que falar sobre

as questões de gênero e sexualidades é algo desnecessário, que não faz diferença na formação das crianças e jovens a discussão do tema, que nas escolas não existem situações de homofobia e que todos os alunos são heterossexuais.

Em outros artigos conseguimos compreender o quanto a capacitação de professores/as é importante para se trabalhar com o tema das sexualidades, das orientações sexuais, da homofobia nas escolas, pois através da formação do professor, este consegue identificar e propor ações para situações em que os temas citados acima podem vir a aparecer no cotidiano escolar. Além disso, o educador pode vir a se ver em condições de abandonar a posição passiva e se tornar mais ativo junto aos alunos que são marcados como diferentes, sejam eles sujeitos LGBT ou não. Uma das hipóteses para que ocorra o que afirmamos acima pode se dar através do conhecimento, ou seja, do estudo sobre determinado tema, pois o aprendizado acerca de um assunto tende a mudar as nossas concepções pré-estabelecidas que são construídas, muitas vezes, através do conhecimento do senso comum. Quando passamos a compreender as questões pertinentes as sexualidades, conseguimos definir o que é apenas uma brincadeira inocente e o que não é entre os/as alunos/as, passamos a pensar nas nossas ações diante de situações preconceituosas, afim de fazer com que os nossos alunos pensem sobre suas atitudes para com o outro. No entanto, essa mudança só se concretiza quando o educador entende como essencial o estudo das questões de gênero e sexualidades afim de melhorar a formação das crianças e jovens.

Encontramos, ainda nestes artigos, a integração entre políticas públicas e iniciativas individuais para a capacitação de professores/as. A necessidade por profissionais nas escolas que saibam lidar com as questões de gênero não é o único fator que promove a oferta de cursos de capacitação de professores, a demanda vem também do meio social. O objetivo destes cursos seria educar quem educa crianças e jovens para que saibam como lidar de forma coerente com situações de homofobia ou questionamentos sobre a homossexualidade, para que possam lidar com tais

situações sem transformar seus discursos em argumentos do politicamente correto (Mello et al. 2012)

Mello et al.(2012) afirma que existe a necessidade de sistematizar as discussões teóricas e planejamentos de intervenção em materiais didáticos, afim de que estes materiais estimulem os educadores a trabalhar estes temas em sala de aula, pois definiriam minimamente o que poderia ser realizado quanto a intervenções e aprendizagens significativas, ou seja, seria uma espécie de guia para os educadores trabalharem assim como os livros didáticos das disciplinas de português e matemática. Entretanto, em 2011 o kit anti-homofobia, uma espécie de guia para educadores/as trabalharem as questões de gênero e sexualidades em sala de aula, foi elaborado para distribuição nas escolas, as bancadas conservadoras e religiosas logo se colocaram contra, pois argumentavam que o material fazia apologia à homossexualidade. Mesmo com argumentos em favor do material e que demonstravam sua relevância para a educação, ele não obteve aprovação presidencial para ser distribuído para as escolas públicas do país. O kit poderia corroborar propostas do próprio governo federal como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT lançado em 2009; a imprensa atribuía a posição da presidência como pressão da bancada religiosa do congresso (Passarinho, 2011), contudo consideramos isto como demonstração da heteronormatividade em pautar e produzir o discurso do Estado. Na reportagem de Passarinho (2011) a afirmação do governo de que “não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais” não dá conta que a própria heterossexualidade é defendida e sustentada nos materiais didáticos, assim o Estado não reconhece a reiteração da heterossexualidade como forma de propaganda de “opções (sic) sexuais”. A suposta neutralidade da educação acerca das sexualidade no argumento da presidência é o que garante que casais heterossexuais, crianças heterossexuais etc. sejam considerados a forma correta de expressão em materiais escolares. Temos a manutenção de um Estado heteronormativo, isto pode estar além das considerações ideológicas e das políticas partidárias. Localizamos neste cenário

grupos anti-homossexuais e pró-sexualidades em disputas; assim nos perguntamos como a pesquisa tem proposto formas de enfrentamento destas questões.

Outros estudos mostraram como situações homofóbicas dentro das escolas são tratadas por professores/as e gestores/as. Um exemplo se encontra no artigo de Ferrari (2003) em que relata suas observações de uma situação de preconceito presenciada durante um trabalho de campo. Neste relato conseguimos perceber como os valores pertinentes as sexualidades presentes no meio social e passados as crianças, seja através da família ou por meio do contato com instituições sociais, se naturalizam nas mentes delas e proporcionam a elas a capacidade de definirem as "marcas" que diferenciam os sujeitos desviantes da norma heterossexual (Louro, 2000). Um dos aspectos relatados, e que também nos chamou a atenção, foram as relações entre os alunos descritas pelo autor, como o aluno considerado "o diferente" era excluído pelos demais através de brincadeiras jocosas e em como a influência de alguns colegas que não admitem a forma de ser do outro, se expande entre os colegas e os fazem se unir em prol da humilhação de um colega diferente.

Compreendemos que as "marcas" que definem o que é natural ou não são construções históricas e sociais e que prevaleceram ao invés de outras. Estas "marcas", sejam elas relacionadas aos aspectos biológicos ou culturais, são definidoras do que cada sujeito é e qual lugar ocupa na sociedade (Louro, 2000). E as crianças e adolescentes as conhecem desde cedo e já caracterizam seus colegas e os classificam sem saber o porquê. Muitas vezes, as classificações partem de brincadeiras consideradas inocentes e vão ganhando uma proporção maior a cada provocação e colocam os sujeitos taxados de diferentes em posições desconfortáveis diante de seus colegas e professores. No entanto, estas são apenas considerações parciais, pois, ainda temos outras análises em desenvolvimento do material levantado.

Considerações parciais

Consideramos que as análises realizadas até o momento nos proporcionam um pequeno panorama de como as questões de gênero e sexualidades estão sendo tratadas no âmbito educacional. O debate emergente no campo das políticas públicas acerca do termo gênero nos planos de educação surge como um fator que ajuda a analisar a capacidade de reação que tem os discursos orientados pela heteronormatividade. A falta de iniciativas de intervenção e de interesse por tais questões podem ser justificadas com os mais diversos argumentos, no entanto a demanda por iniciativas é emergente nas escolas e não pode mais ser ignorada. A necessidade de se falar do corpo e não se restringir apenas ao campo biológico está presente nas escolas, mas tratar do corpo sob a visão cultural se torna cada vez mais necessário, pois assim estaremos educando nossos alunos para aceitar dois discursos diferentes que podemos ter sobre os corpos e não serem intransigentes as discussões que existem ou podem vir a existir sobre eles. Contudo, temos localizado uma produção teórica muito abundante com poucos textos que localizem formas de intervenção/diálogos com o ambiente escolar. O que isto pode indicar? Haveria um debate no campo das pesquisas em instituições de ensino superior que não tem conseguido chegar às escolas? Ou ainda, uma recusa das escolas para este debate não tem possibilitado um ambiente em que as sexualidades e o gênero possam ser problematizados? Pretendemos avançar com estas questões no seguimento das análises que estão sendo realizadas nos textos que elaboramos, bem como destacar quais discursos as pesquisas tem produzido acerca do gênero e das sexualidades no ambiente educacional.

Referências

FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. Revista Educação & Realidade, v°28, 2003. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25664 .

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. Revista Bagoas, v° 4, 2009. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v03n04art09_junqueira.pdf .

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, 2° semestre, 2001, p. 541-553. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Revista Educação & Realidade, v°25, p. 59-75, 2000. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833 .

MELLO, Luiz et al. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Revista Bagoas, v°7, 2012. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf .

MISKOLCI,, Richard. (2009, jan./jun.). A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, 11(21), 150-182. Recuperado em 01 de setembro de 2010, de http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8863

PASSARINHO, Nathalia. (2011, 26 de maio). Governo não fará ‘propaganda de opção sexual’, diz Dilma sobre kit. G1 portal de notícias da Globo. Recuperado em 30 de maio de 2011, de www.g1.globo.com/

BORRILLO, Daniel (2010). Homofobia. História e crítica de um preconceito. (G. J. de Freitas Teixeira, trad.) (Série Ensaio Geral, nº 1). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. (Trabalho original publicado em 2000).

Prado, Marco Aurélio Máximo e JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In. Venturi, Gustavo; Bokany. Vilma. Diversidade sexual e homofobia no Brasil. (pp. 51-72). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

O QUE AS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ENTENDEM SOBRE SEXO? FORMAÇÃO INICIAL E OS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA UFOP.

Apolônia de J. Ferreira Silva[222];

Marco Antônio Torres[223]

RESUMO:

A pesquisa tem como propósito analisar a forma com a qual, graduandas do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto lidam com assuntos relacionados à temática de gênero e sexualidades e o que realmente *sabem* sobre ela. De caráter qualitativo e na forma de um estudo de caso, a investigação vem produzindo instrumentos de coletas de dados (entrevistas e questionários) que ainda serão aplicados. O desenho compreende a amostra de 10% das alunas regularmente matriculadas no período letivo de 2015. Levando em conta que a sociedade tende a reforçar estereótipos das identidades de gênero, o estudo ainda em fase de desenvolvimento, indica que a investigação sobre as identidades docentes é um campo profícuo de análise ainda pouco explorado.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Formação inicial; Gênero - corpo- sexualidade.

[222] Pedagoga (UFV/DPE). Mestranda em Educação (UFOP/ Projeto Caleidoscópio). E-mail: apoloniasilva13@gmail.com´.
[223] Professor Adjunto II (UFOP/Projeto Caleidoscópio). E-mail: torresgerais@gmail.com.

11 INTRODUÇÃO:

Na reta final do curso de graduação como licencianda em Pedagogia, a autora deste texto, pode perceber que falar de/dos sexo/os, nem sempre parece ser uma tarefa fácil para os/as futuros/as professores/as[224]no que tange às suas práticas educativas. Questões que se voltam para a forma com a qual lidamos com o assunto, aliadas à grande responsabilidade em auxiliar na formação dos/as educandos/as nos incitam a refletir sobre o que nós, na condição de docentes realmente *sabemos* sobre o sexo. No mestrado, a partir da inserção no grupo de pesquisa Caleidoscópio, essas questões se tornaram objeto de pesquisa.

Nos livros didáticos encontramos imagens de definições de genitálias femininas e masculinas que por muitas vezes nos parece fugir da realidade como professor/a, o que vem a dificultar a tarefa de suprir os possíveis questionamentos dos/as alunos/as, apresentadas em um contexto de diversidade. Diante disso, acreditamos ser necessário voltarmos nosso olhar para o momento em que localizamos a transição da graduação para a função de educadores/as, pois poderemos pensar como os debates tem sido apropriados, ou não, durante a formação. No que tange aos assuntos voltados a educação sexual dentro da sala de aula, para Mary Neide Damico Figueiró (2006),

> Se pensarmos que a finalidade maior da educação sexual é contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e, ao mesmo tempo contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente a sexualidade, podemos concluir que o professor que ensina sobre

[224] Adoto na escrita deste texto a linguagem do masculino acompanhada do feminino quando me refiro, tanto aos homens, quanto às mulheres, buscando fugir das armadilhas dos processos lingüísticos e discursivos que tentam hierarquizar as diferenças entre os sujeitos.

> sexualidade, de forma humanizadora, está sendo um mediador de esperanças e projetos de vida (FIGUEIRÓ, 2006, p. 17).

A autora nos leva a refletir sobre assuntos que relativos à sexualidade passaram a ser ponto de interesse do Ministério da Educação (MEC) em meados dos anos de 1990. Mais precisamente em 1998, quando o MEC por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fez com que a educação sexual passasse a ser considerada um dos temas transversais do ensino fundamental. 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, 1995; 2000, 2004 e LOURO *et all.* 2001 e 2003), exigindo nossa percepção da politização da temática. Atualmente grupos se organizam tanto no combate à heteronormatividade como na busca de eliminar qualquer debate que envolva gênero na educação. A nosso ver, fatores como esses, reforçam ainda mais a necessidade de um verdadeiro comprometimento associado às devidas informações necessárias ao longo da vida, mas em essencial ao encontro à graduação dos/as profissionais. Nessas circunstâncias enfatizamos que as Universidades, nem sempre tem contribuído o suficiente para a formação segura de seus/suas licenciandos/as. Os cursos de licenciatura, salvo poucas, pontuais e honrosas exceções, não têm tratado as sexualidades e as questões de gênero como um importante conteúdo na formação inicial de profissionais da Educação, lacuna que parece se reproduzir ainda mais nos programas de extensão, de pós- graduação e nas opções de educação continuada dedicadas aos/às professores/as da educação básica (FIGUEIRÓ, 2009).

Mediante isso, este trabalho tem como objetivo geral, analisar a forma com a qual, graduandas do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto lidam com assuntos relacionados à temática de gênero e sexualidade e o

os discursos que produzem sobre ela, dando importância à diversidade de classe, de gênero, de sexualidade, etnicorracial e geracional.

METODOLOGIA:

Para a elaboração do trabalho, teremos como linha de pesquisa, os estudos de gênero, interagindo diretamente com as práticas políticas, sociais e culturais. Inicialmente será realizado uma pesquisa bibliográfica e uma revisão de literatura, uma vez que elas servirão como suporte. Consideramos a revisão de literatura de extrema importância, já que, ela dará fundamentação aos temas e aos objetivos propostos. Já a pesquisa bibliográfica, tem permitido o aprofundamento do referencial teórico para, a partir daí, a análise dos dados produzidos na pesquisa.

Em seguida, propomos um estudo de caso considerando o universo das licenciandas, uma abordagem metodológica de investigação com o intuito de tentar compreender e explorar acontecimentos e contextos que envolvem diversos fatores específicos a serem analisados a partir dos sujeitos investigados. PONTE (2006) afirma que:

> É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (Ponte, 2006, p. 2).

Yim (1994, p.13) destaca que os estudos de caso, baseadas nas características do fenômeno a ser estudado e com base em um conjunto de características

associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise, possui traços com um tipo de investigação etnográfica. Segundo WILLIS (1991),

> o estudo de caso insere-se no contexto de metodologias etnográficas, onde, a etnografia educacional tem como pressuposto básico a existência de um “conflito cultural” – significados, valores, articulações, práticas e formas simbólicas representativas de grupos que num dado momento (ou aspecto) são antagônicos[...] (WILLIS, 1991, p. 14).

Pretende-se recolher amostras de 10% da população das alunas regularmente matriculadas no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto no período letivo de 2015, a fim de fazer uma pesquisa com a metodologia qualitativa que traduz e expressa o sentido dos fenômenos no meio social. Tal estudo será desenvolvido mediante o uso de questionários e entrevistas, de maneira presencial tendo como suporte um diário de campo com registros e análises do meio e dos sujeitos em questão.

Os instrumentos de coletas de dados serão desenvolvidos/as em total parceria com o orientador respeitando- se as implicações, onde, primeiramente, será feito o cadastro da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto como parte das exigências atribuídas ao mesmo como consta na resolução de nº 196/1996 com o intuito de serem condicionadas a aprovação. Logo após, serão aplicados os questionários para melhor conhecer as alunas investigadas e com isso fazer uma análise prévia do perfil de cada uma. As estudantes selecionadas receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o objetivo de conhecerem melhor o trabalho, seguido de seus devidos direitos. Todo o material coletado nas entrevistas e questionários serão guardados e depois de cinco anos serão destruídos, lembrando sempre que o uso desses documentos é restritamente para fins acadêmicos, o que será enfatizado na declaração do uso e destinação do material e dos dados coletados e dos resultados.

Tanto os questionários, quanto às entrevistas, serão dirigidas às alunas com o intuito de apreender o que elas entendem sobre as relações de gênero e sexualidades, uma vez que, grande parte dessas estudantes futuramente poderão trabalhar com disciplinas que dependam de tal conhecimento.

As entrevistas serão realizadas individualmente buscando- se não constranger as participantes. Elas serão gravadas em equipamento digital como forma de registro e em seguidas transcritas e analisadas, tudo com a devida autorização das envolvidas e respeitado o seu direito de anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A problemática deste trabalho acontece no momento em que observamos graduandas como mulheres que possivelmente, podem desconhecer/reprimir a própria sexualidade e se deparam com conteúdos didáticos abrangentes da área, os quais devem ser trabalhados em sala de aula. O que então responder aos possíveis questionamentos dos/das estudantes, se as questões acerca de gênero e referentes às sexualidades permanecem interditadas na história de vida pessoal? Como lidar com determinadas perguntas, se em grande parte das vezes, não sabemos lidar com nossas próprias sexualidades? Consideramos que a heteronormatividade emerge como uma noção importante para compreender as questões propostas neste trabalho. Miskolci (2009) localiza o conceito de heteronormatividade no trabalho de Michael Warner, em 1991. Este autor indicava pelo termo estudos referentes a 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 da modernidade ocidental, isto é, 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.

Para Cardoso (2004), “durante muito tempo, toda uma tradição histórica foi responsável pela compreensão de que a sexualidade seria um segredo essencial[225]dos mistérios da vida, cujo domínio centrava-se nas experiências individuais de assunto privilegiado do foro doméstico” (CARDOSO, 2004, p. 72). Com isso avalio que, uma vez que assuntos relacionados ao sexo e às sexualidades já vem sendo tratados de maneira sigilosa a longa data, esse fator vêm contribuindo de forma negativa para que se aumente ainda mais a dificuldade de muitos profissionais em dialogar sobre tal, mesmo que já haja diferentes debates sobre sexualidades em espaços em torno da literatura, mídia e academia.

A existência de corpos nos limites das definições de homem e mulher é tomada na comunidade escolar como perigosa/acintosa aos valores morais, estes corpos muitas vezes são eliminados, pois indicam uma sexualidade que não ganha inteligibilidade nos discursos heteronormativos. As identidades sexuais e de gênero tem se constituído como ameaça e motivo de retaliações públicas por parte de grupos organizados.

> Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais. [...] O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hetero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam. (Weeks citada por Louro, 2010, p. 14)

[225] Segundo o autor, há ressonâncias da ideia de *essência* para a sexualidade.

Diante disso, espera-se que o trabalho que se encontra em andamento possa indicar (im-) possibilidades e caminhos de investigação sobre as identidades docentes, uma vez que estudos demonstram ser um campo profícuo de análise ainda pouco explorado.

CONCLUSÕES PARCIAIS DESTE TEXTO:

Diversos estudos (CASTRO, 2008; LOURO, 1995; 2000, 2004 e LOURO *et all.* 2001 e 2003), apontam que as sexualidades, vêm adquirido formas variadas. Questionam que oficinas e palestras não são ainda suficientes a ponto de se tornarem efetivas para os meios discentes e docentes em questão. Soma-se a isto uma ambiência social em que a palavra gênero tem sido eliminado no Plano de Educação nas esferas municipais e estaduais. Consideramos que as graduandas dialogam com essa ambiência a partir dos conhecimentos que acessam na Universidade, mas também são profundamente marcadas pelos fazeres e saberes em suas famílias, nos grupos religiosos que participam, nos círculos de amizade etc. Quando Louro (2001) analisa as questões de gênero e das sexualidades podemos atentar para a complexidade envolvida na produção dos discursos que perpassam as pedagogias; as formas de subalternização dos corpos femininos sem dúvida afeta as práticas de todas as mulheres e deste modo, as graduandas precisam lidar com um assunto em que são elas muitas partes fundamentais. As posições que assumem diante de seus discentes, das instituições educacionais como a escola e a universidade dizem dos modos que legitimam discursos e lados de uma disputa que tem crescido na sociedade: grupos que disputam pela pertinência do debate de gênero na educação escolar. Assim, A graduação dos sujeitos de nossa pesquisa está matizada também por fatores que contribuem no surgimento de lacunas no que diz respeito à diversidade, a inclusão e às práticas educativas relacionadas as questões de gênero e sexualidades.

Após as entrevistas será possível uma maior reflexão a respeito dos veículos e das agências que servem como informantes destas licenciandas, bem como compreender os discursos sobre o *saber/poder*[226] dos mecanismos em relação às formas como lidam, como mulheres, e futuras educadoras, com seu corpo e com sua sexualidade. No momento apresentamos alguns aspectos que elegemos como importantes à fundamentação das entrevistas e a produção de nosso objeto de pesquisa: gênero e sexualidades na formação de pedagogas.

REFERÊNCIAS :

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília (DF). 05 out. 1998.

CARDOSO, Frederico Assis. *A Identidade de professores homens na docência com crianças*: homens fora do lugar? 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CASTRO, Roney Polato de. *Professores(as), sexualidade e educação sexual:* produzindo sujeitos nos contextos do programa de educação afetivo-sexual (PEAS). *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd: Constituição brasileira, direitos humanos e educação, 31ª. reunião anual 2008, Caxambu. Anais...Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais*: adiar não é mais possível. Londrina: UEL, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org). *Educação sexual:* em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

[226] Michel Foucault, ao analisar instituições que retiram os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um determinado período, para moldar suas condutas, formatar seus pensamentos e disciplinar seus comportamentos, afirma que saber e poder se implicam mutuamente, onde, para ele, não há poder sem que se tenha estabelecido um saber, como também, o saber constitui relações de poder.

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. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.25, p. 59-75, jul/dez. 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____.(Org). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. 2. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ (Org.). Pedagogias da sexualidade. In _____ (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. (T. T. da Silva, trad.). (3a ed.). (pp.07-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

——————————; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias.* Disponível em de http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8863. Última visualização em 10 de setembro de 2015.

PONTE, João Pedro.*O estudo de caso na investigação em educação matemática.Disponível em:*http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29.pdf*. Último acesso em 20 de agosto de 2014.*

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador:* escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YIN, Robert. *Estudo de caso*- planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

(DES) ENLACES SOBRE GÊNERO e DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Carla Luciane Klôs Schöninger[1]; Lisiane Goettems[2]

Resumo

Ao observar situações perturbadoras e de rejeição no contexto escolar concebeu-se relevante fomentar espaço sistemático para abordar questões de gênero, corpo e sexualidade nos diferentes grupos e cenas que compõem o cotidiano do Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi. Para tal, foi criado o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEDI), vinculado a Coordenação de Ações Inclusivas o qual já tem constituído outros dois núcleos que debatem acerca de necessidades especiais e sobre indígenas negros e quilombolas. Através da mobilização e algumas integrações entre os núcleos, foram desenvolvidas de maio a setembro do corrente ano, oficinas interativas, palestras, leituras e sessões de cinema envolvendo servidores (técnicos administrativos, docentes) e estudantes (de cursos técnicos integrados e subsequentes, PROEJA e cursos superiores). Para este artigo, a reflexão foca apenas os resultados obtidos com o primeiro grupo. Nas temáticas específicas do NUGEDI, houve um número restrito de servidores que participaram de todas as etapas de

estudo e discussões oferecidas. Quem corresponde de imediato são àqueles já investidos acerca das abordagens de gênero, corpo e sexualidade, seguidos dos que pretendem conhecer mais sobre o assunto. Os servidores ausentes em todas as etapas de estudo, nas entrelinhas, manifestam que não querem mudar de opinião, antes mesmo de compreender as intenções que movem os chamados à reflexão. Pretende-se encontrar outras estratégias de participação, bem como, continuar os estudos valorizando as sugestões coletadas nas etapas anteriores.

Palavras chave: cultura; diversidade; educação; gênero; sociedade

Introdução

O contexto atual é marcado pelo manifesto das diversidades. Porém, as escolas, locais de fomento ao conhecimento, ainda são resistentes aos entrelaçamentos do que está fora e dentro do espaço escolar, gerenciando mundos paralelos, mascarando em certo grau o que há de diverso e/ou não combina com a filosofia local. No ambiente escolar habitam explicita ou implicitamente, as questões de gênero, sexualidade e corpo de cada ator social que circula nos corredores, nas salas, nos laboratórios, no ginásio, nas calçadas, enquanto comunicam, aprendem e fazem amizades.

Pensando nisso, em março de 2015 deu-se início aos primeiros passos da constituição e criação[3] do Núcleo Inclusivo Gênero e Diversidade, constituindo assim o terceiro a ser projetado no *Campus* Panambi, no Instituto Federal Farroupilha. Para a implantação do mesmo, foi necessário situar o processo histórico social e do próprio Instituto, para fundamentar a necessidade de existência, com apoio nas representações de Ensino e Reitoria. Sendo o dia doze de maio a data de oficialização deste Núcleo e de suas ações.

Desde então, atividades de leitura, debate, oficinas interativas, palestras e sessões de cinema, vêm sendo desenvolvidas no *campus* a fim de abordar tais questões. O objetivo principal é de dar continuidade às discussões, dinâmicas e formações envolvendo técnicos administrativos e docentes, que compõem o quadro

[1] Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi. carla.schoninger@iffarroupilha.edu.br

[2] Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi lisiane.goettems@iffarroupilha.edu.br

[3]A criação do Núcleo Inclusivo – Gênero e Diversidade deu-se com base na Resolução do CONSUP nº 015/ de 28 de maio de 2014, que aprova o Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e dos *Campus* do IF Farroupilha e, mais especificamente, o descrito no artigo 14 e 15 de Regulamento próprio.

de servidores em prol da tolerância e respeito à diversidade. Não se pretende que os servidores pensem de modo igual em relação a gênero, corpo e sexualidade, mas sim que haja oportunidades de debater sobre estas temáticas, para que se possa acolher e conviver com todos que estão cotidianamente na escola.

De acordo com Freire (2003, p.18), “Educar é construir, libertar homens e mulheres do determinismo, passando a reconhecer o seu papel na história, considerando sua identidade cultural na sua dimensão individual e coletiva. ” Possibilitar o rompimento de padrões e modelos hegemônicos, diz respeito a viver oportunidades baseadas nas relações humanas que valorizam liberdade e formação cidadã. Embora as políticas públicas tenham avançado, muitas não adentram no universo de ações, de espaço de construção e desenvolvimento de sujeitos que compreendam e experimentem mecanismos de efetivação de direitos. Primamos por valorizar estas premissas, desenvolvemos mobilizações em busca de mudanças que favoreçam o aprender não só de conhecimentos formais na escola, mas de um aprender a SER.

Metodologia

Desde maio do corrente ano várias atividades diferenciadas vêm sendo desenvolvidas no IF Farroupilha- *campus* Panambi a fim de sensibilizar servidores

(docentes e técnicos administrativos) e proporcionar momentos de debate em torno das questões de gênero, corpo e sexualidade. Para tal, foram realizadas oficinas interativas (dinâmica do abraço, momentos em grupo focados nas sensações, na consciência corporal, percepção de si em relação ao outro e discussão em grupos de preceitos que simbolizam a mulher e o homem), palestras (sobre a inserção da mulher na sociedade, dos modos de ser homem e de ser mulher, os binarismos que se instituem em casa, no bairro, na escola, tais como: gordo e magro, alto e baixo, feio e bonito, homem e mulher), leituras/debates (de poemas, artigos, músicas) e Cine Viver (momento de reunir interessados na temática, que prestigiam uma sessão de filme e posterior debate).

Dentre tantas experiências elege-se para refletir neste artigo, a vivência que focou em personagens de revistas em quadrinho, cantores, atores e poetas que de algum modo fizeram ou fazem parte da história de vida dos presentes, na perspectiva de desvelar o que motivava as lembranças ou certa aproximação ao debate acerca de gênero. Seguem algumas das relações destacadas naquele momento em narrativas, como: *servidora Y* "me identifico com a Mafalda, por ela ser uma menina crítica e contestadora, que não aceita as cenas da vida sem questionar"; *Servidor P* "Juremir Machado é minha lembrança do momento, pelo fato que sua escrita sempre remete a refletir que tudo tem dois lados, não podemos avaliar aquilo que salta aos olhos somente à primeira vista." *Servidora M* "Fico com Nei Matogrosso, por ser performático, por sua autenticidade em compor-se, sem valorizar a normatização e a normalidades para seu corpo ".

Ficou explícito que cada fala do personagem, também é uma fala de si. Além do que, muitos manifestaram ter dificuldade de falar de si, de relacionar ou simplesmente se dizer em caracterizações ou reflexões, deixando o silêncio ou riso tomar lugar de expressão. Conforme Louro (1997, p.89), "(...) o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros, é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino

e feminino. ” As posturas hierárquicas, as figuras do certo e do errado, o autoritarismo que “formaram” muitas histórias ali presentes ou lembradas, reforçaram os tipos de arranjos sociais que estes participantes tecem ou a eles foram fortemente apresentados.

Resultados e Discussão

Percebeu-se no decorrer dos diferentes processos que nem todos os servidores quiseram participar dos eventos propostos, apesar dos convites realizados. Participaram os que estão envolvidos diretamente com o núcleo de gênero e diversidade ou os servidores que já tinham relação de aproximação com a temática. Há ainda, tanto por parte dos técnicos administrativos como por parte dos docentes, resistência em tratar dessas temáticas, no entanto, nenhum encontro foi desmarcado por falta de público. Os que participaram trouxeram pontos de discussão, sugeriram ações para dar continuidade ao trabalho, refletiram sobre si, alguns mencionando serem preconceituosos com cenas que presenciam ou ouvem, concebendo questões que afetam a si e que precisam ser exploradas a fim de melhorar a convivência.

Compreendeu-se também, que pensar em currículo não é somente pensar em conhecimento, pois o currículo precisa vitalmente estar envolvido naquilo que são as pessoas, sua identidade e subjetividade, num processo contínuo e social, permeado inclusive pelo poder. Então há o que faz o currículo e o que o currículo faz na vida das pessoas, não são simplesmente documentos arquivados, pois segundo SILVA (1998, p.27) “(...) O currículo produz e o currículo nos produz”.

A questão da tolerância foi outro fator recorrente nas discussões. As reflexões deram conta de registrar preocupação entre saber o que o lugar profissional requisita de cada um, qual seu papel e função e de que modo suas formas de ação mantêm ou distanciam as pessoas. Além disso, todos têm responsabilidade pela inclusão, a fim de reverter quadros de marginalização e exclusão que ainda rondam parte da população. Para isso não precisa concordar com as cenas que veem ou ouvem na

escola, mas que tolerar e bem tratar é sempre necessário, podendo significar o início de muitas transformações.

Conclusões

A partir da perspectiva teórica de Goellner (2005) de que o corpo é uma construção de ordem social, cultural e histórica e das vivências envolvendo servidores do campus, é evidente que tal abordagem é imprescindível no contexto educacional, pois engloba formas de pensar, sentir, ser e agir em relação ao outro. Isso traz questões como: responsabilidade, tolerância e respeito. Por parte dos servidores ainda existe certa resistência em tratar sobre sexualidade ou gênero e ainda, por vezes hesitam em participar de atividades ligadas ao corpo, pois envolvem o toque e a aproximação, ações com as quais não se sentem à vontade.

Porém, manifestam que se desafiar traz sensações interessantes, mesmo que inquietantes; que debates, tais experiências e sobretudo reflexões, contribuem positivamente para as relações humanas promotoras de transformações e ter constituído estes espaços no IF Farroupilha, no *Campus* Panambi reforça o desejo de ter um currículo em movimento, que se constrói vinculado ao contexto vivido e local.

Os resultados atuais, também demarcam, que este é um campo denso e tenso de debate, pois as políticas de gênero ainda são veladas e os estereótipos de corpo podem questionados, sentidos e ressignificados para que num futuro próximo se tenha um educar edificado em verdades múltiplas e não verdade única.

Referências

CAMPOS, P. F. M. Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola. **Revista Intercâmbios do Congressos de Humanidades.** ISSN 1982-8640. 2009. Disponível em:

http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/conteudo/visualiza_lo03.php?pag=;revistaintercambio;paginas;visualiza_lo03&cod=190>. Acesso em: 05 de jun. 2015.

CONSUP. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e do *Campus* do IF Farroupilha. **Resolução n. 015 de 28 de maio de 2014**. Disponível em< http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143129167regimento_cai.pdf>. Acesso em 23 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos. In, SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 28-40.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RELAÇÕES DE GENERO E A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ÂMBITO NOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elizabeth Macedo Fagundes[1]; bethfagundes2007@yahoo.com.br

Doutoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata - UNLP, Buenos Aires,Argentina. Docente do Colegiado de Pedagogia da Faculdade Guairacá-Guarapuava/Pr

Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky [2]; pablo@yahoo.com.br

[2] Universidad Nacional de La Plata - UNLP, Buenos Aires,Argentina.

RESUMO: A relação entre violência de gênero e em específico contra a mulher decorre das perspectivas históricas constituídas ao longo do tempo acerca das relações entre o gênero masculino e o feminino na sociedade, o que contribuiu para que a violência fosse tolerada e os agressores não recebessem a devida sanção legal. Assim, justifica-se essa abordagem em decorrência da educação escolar estar vinculada a intenção de formar um aluno com senso crítico. Ao iniciar a abordagem desse tema desde os Anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se possível suplantar uma cultura patriarcal que ainda vigora na sociedade brasileira, tanto que, para coibir a violência contra a mulher, foi estabelecida uma legislação própria no Brasil a Lei Maria da Penha (Nº 11.340/2006), devido à gravidade deste assunto e a necessidade de ser debatida amplamente no meio social. Sendo importante discutir

medidas para combater a violência não somente contra a mulher, mas que se estenda a outras categorias como: gays, lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. A metodologia é de natureza qualitativa, efetivada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Ao final da pesquisa é possível apontar que a abordagem da questão da violência contra a mulher, considerando a perspectiva do gênero, representa uma forma de salientar a necessidade deste tipo de violência ser abolida da sociedade, a partir do reconhecimento de que não é mais possível haver diferenciações no tratamento a ser dispensado entre homens e mulheres em uma sociedade democrática, onde a igualdade é uma das suas principais marcas.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental; Gênero; Mulher; Violência; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A educação, desde o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, idade de sete a dez anos aproximadamente, objetiva formar um sujeito crítico preparado para atuar no meio social, sendo colocado em relevo, por documentos oficiais relacionados à educação pública no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) fator como cidadania, autonomia e senso crítico. O destaque a tais fatores decorre do processo de democratização do país, ocorrido a partir de meados de 1980, indicando que o processo educativo é reconhecido como um importante mecanismo para a formação da pessoa, incluindo a condição de favorecer o surgimento do seu senso crítico. Nesse cenário, o processo educativo, além de contribuir na aprendizagem dos conhecimentos científicos disciplinares, procura estabelecer um alcance maior, que envolve a abordagem de temáticas sociais , para que haja uma

reflexão sobre a realidade existente no país, como também a possibilidade do educando estabelecer um juízo de valor próprio em relação ao que está analisando. Considerando essa perspectiva, o professor tem a possibilidade de abordar a questão do gênero, realçando que este assunto não se limita ao aspecto biológico, mas contempla aspectos sociais que acabam influindo nas relações estabelecidas entre homens e mulheres, incluindo aspectos negativos, como a violência . Desde 1970, conforme Citeli (2001) há estudos a respeito do binômio sexo/gênero, entendendo que sexo representaria a anatomia e a fisiologia (natureza), enquanto gênero representaria as forças sociais, políticas e institucionais que moldam os comportamentos e as constelações simbólicas sobre o feminino e o masculino. Assim, questionavam os significados psicológicos e culturais das diferenças, não o domínio do sexo físico. No entanto, novas abordagens, hoje identificadas com as correntes pós-modernas, passaram cada vez mais a desconfiar de oposições binárias como natureza/cultura e sexo/gênero. Muitos estudos foram progressivamente desmantelando a ideia que sustentava o lado supostamente natural/biológico do par sexo/gênero. Assim, quando ouvimos a palavra gênero nos vêm à cabeça inúmeras significações, podendo se referir a determinado tipo de texto, a estilo de filmes, canções, “observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos [...] que a constituem” Louro (2003, p. 23). Para muitas pessoas, inclusive educadores, há a dificuldade para entender qual campo que abarca o conceito em questão quando associado à Diversidade Sexual. Tratar da violência contra a mulher, desde os anos iniciais, representa oportunizar um debate acerca de um tema presente na sociedade brasileira que, pelo alto nível de ocorrência, foi objeto de uma lei (denominada de Lei Maria da Penha/ Lei 11340/06), realçando que a relação entre os gêneros ainda é demarcada por uma perspectiva de dominação do gênero masculino sobre o feminino. Considerando o exposto, o presente artigo aborda o tema “a abordagem da violência contra a mulher nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pautado na questão do gênero”, como uma forma de propiciar aos alunos refletirem

acerca dos mecanismos que influi na prática da violência além de contribuir para uma reflexão em relação ao gênero e questões como desigualdade e preconceito. Os objetivos que orientaram a elaboração do trabalho foram: destacar aspectos relacionados à educação nos Anos Iniciais, apresentar características relativas ao gênero e analisar a possibilidade de inclusão do tema violência contra a mulher no âmbito do Ensino Fundamental, pautada na perspectivado gênero.

METODOLOGIA

Para este trabalho foi utiliza foi à pesquisa bibliográfica, considerando as mais diversas fontes de natureza científica, como forma de se obter uma perspectiva mais abrangente em relação ao tema estudado, com também estabelecer um comparativo entre os posicionamentos apresentados nos referenciais teóricos selecionados. Pizzani et al (2012, p. 54) identifica que a pesquisa bibliográfica corresponde a "[...] um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa", realçando a condição de favorecer a compreensão acerca do assunto enfocado.

A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO FUNDAMENTAL CONTEXTUALIZADA NA PERSPECTIVA DO GÊNERO

A educação escolar, na atualidade, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, é considerada como um importante recurso para a formação do ser humano, não somente na perspectiva intelectual, mas também contemplando a dimensão pessoal e a dimensão social, evidenciando a sua colaboração para a formação de um sujeito social. Pires (2012, p. 59) enfatiza que "A importância da educação como uma das alavancas que possa contribuir para a formação de um sujeito mais participativo nas

tomadas de decisões da sociedade é destacado com algo importante para o Ensino Fundamental". Essa perspectiva revela que a criança, ao adentrar na escola, passará a ter acesso a um processo de ensino mais relevante para sua formação, permitindo que empregue os conhecimentos adquiridos para exercer sua autonomia e ter um senso crítico mais apurado. Silva (2003, p. 58) indica que a prática de ensino, no Ensino Fundamental, tem como objetivo "[...] levar o aluno a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Tais objetivos justificam nosso empenho em tornar o desenvolvimento do senso crítico um dos objetivos principais no ensino". A intenção de colaborar no aprimoramento do senso crítico do aluno, no âmbito do processo educativo no ensino escolar, revela o comprometimento em propiciar o acesso a uma prática mais significativa, fazendo com que a abordagem dos conteúdos curriculares seja contextualizada com temáticas sociais, que servem de base para o processo de reflexão, que é de grande valia para que se atinja este objetivo ao longo da formação educacional do estudante. Desde os períodos iniciais de sua formação escolar, o aluno passa a contar com um suporte para se apropriar de forma significativa dos conhecimentos, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, realçando que os saberes científicos são a base para a análise e compreensão da realidade. Pires (2012, p. 33) relata que o aprendizado, no Ensino Fundamental, tem como foco "[...] fornecer recursos e instrumentos aos alunos para que esses possam reagir ao seu meio e construir pouco a pouco as noções próprias ao seu desenvolvimento intelectual e sua cidadania". A atenção à cidadania decorre do fato de ser um componente que possibilita a pessoa ser um sujeito social ativo, seja na concretização de seus direitos, sendo na observação dos seus deveres, identificando uma participação qualificada, com condições de modificar a realidade, identificando a relevância do senso crítico, para que se tenha uma perspectiva qualificada em relação ao que está acontecendo no meio social. Nesse sentido, o professor, ao incorporar os temas sociais possibilita ao educando defrontar-se com um universo de conhecimentos mais amplos, que podem colaborar decisivamente para as

situações que vivenciará na sociedade em que está inserido, podendo contribuir para entender a realidade enfocada como também assimilar os conteúdos das disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino, no Ensino Fundamental, necessita contribuir efetivamente para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, para que este possa ter uma percepção mais ampla acerca do significado do seu aprendizado, da relevância dos conteúdos científicos e do valor de possuir uma opinião própria acerca de temas que possuem relevância social, o que confere maior sustentáculo a sua condição de sujeito social. Nesse sentido, a educação propicia o desenvolvimento amplo do estudante, não se detendo a sua dimensão intelectual, mas propondo um aprendizado que o capacite a atuar de forma consciente na sociedade, podendo vivenciar plenamente sua cidadania, condição relevante em uma sociedade democrática. Na questão do gênero, o senso crítico é fundamental para suplantar os valores e princípios ainda vigentes da cultura patriarcal, fazendo com que os alunos possam avaliar suas condutas nas relações que estabelece com as pessoas, sobretudo na reprodução de preconceitos ou descriminações que ainda vigoram na sociedade. A abordagem da violência contra a mulher, nesse cenário, se torna ainda mais oportuna, como forma de realçar que ainda há desigualdades no tratamento social entre os gêneros, sendo que este ato representa, um grave desrespeito a dignidade da pessoa humana, devendo ser fortemente combatido, não somente no âmbito legal, mas também na revisão de percepções que ainda vigoram na sociedade brasileira, em especial, as que dificultam a consolidação da igualdade entre os gêneros. A análise de um tema dessa natureza no Ensino Fundamental oportuniza aos educandos identificarem as raízes de um sério problema social, como também entrarem em contato com os esforços efetivados para evitar que as mulheres tenham sua dignidade comprometida. A Lei Maria da Penha procura estabelecer maior proteção à mulher, pois a questão da violência ainda é um

fator bastante comum na sociedade brasileira. Ao debater no Ensino Fundamental a violência contra a mulher, a escola permite aos alunos refletirem sobre condutas e comportamentos que não podem ser mais tolerados nas relações entre os gêneros. Nesse sentido, a escola assumirá uma postura educacional relevante, propondo aos seus alunos um processo educativo que seja capaz de contribuir para sua autonomia, para sua liberdade e para a formação do seu senso crítico, fazendo também com que percebam a pluralidade de gêneros, de diversidades, de indivíduos os quais constroem suas vidas em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Diário Oficial, 2006.

CITELI, Maria Tereza Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. Rev. Estud. Fem. vol.9 no.1 Florianópolis 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

PIRES, Pierre André Garcia. A escola e sua contribuição na formação de sujeitos: um olhar a partir da nova concepção de currículo. São Paulo: Atlas, 2012.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do

conhecimento. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 1, p. 53-66, julho/dezembro de 2012.

SILVA, Elisabeth Ramos. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, n. 1, p. 57-184, 2003.

ESCOLA E DIVERSIDADE SEXUAL: UM OLHAR PARA ALÉM DA HETERONORMATIVIDADE

Helder Júnio de Souza[227]; Adla Betsaida M. Teixeira[1]

RESUMO

A presente proposta de trabalho faz parte da minha pesquisa de mestrado que tem como foco central compreender a homossexualidade masculina dentro do ambiente escolar a partir da vivência dos mesmos em tal ambiente. Dessa forma, e a partir da revisão de literatura, achei importante dialogar sobre a escola e a forma como ela trabalha com a diversidade sexual. Para isso, faz-se necessário dialogar sobre a forma como foi implantada a heteronormatividade dentro da sociedade ocidental e quais os reflexos dessa norma, sobretudo dentro da escola. Definida como “natural”, a

[227] UFMG/FaE. Linha de Pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”. Grupo de Pesquisa: Gênero, Sexo e Sexualidade (GSS). helder.junio@hotmail.com ; adlaufmg@gmail.com

heterossexualidade tornou-se o padrão a ser seguido, sendo reforçado pela igreja, família e escola. Por isso, a importância de se compreender a diversidade sexual como forma de vislumbrar àqueles que são excluídos em tal ambiente por não se adequarem à norma sexual. Metodologicamente foi feita uma pesquisa prévia em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, objetivando compreender como os alunos encaram a questão da homossexualidade. Aproximadamente metade dos entrevistados não concordam com tal orientação, apelando para uma justificativa religiosa. Tais respostas vão ao encontro da necessidade de se dialogar e trabalhar com a diversidade sexual dentro do ambiente escolar.

Palavras chave: Escola, diversidade sexual, heteronormatividade

INTRODUÇÃO

O estudo sobre escola e diversidade sexual é parte integrante da minha pesquisa de mestrado que se iniciou nesse ano de 2015, buscando compreender a forma como os homossexuais masculinos vivenciam sua orientação de gênero dentro do ambiente escolar.

Para se compreender a diversidade sexual dentro do ambiente escolar é necessário que se faça uma breve análise sobre a sexualidade e sua compreensão dentro da sociedade, pois ela

> [...]não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.
> Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de

> expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (Louro, 2013, p.11)

Nesse sentido, compreender as relações masculino/feminino faz-se necessário que se tenha uma compreensão de qual cultura se analisa, bem como sua época. No caso de nossa sociedade ocidental, de influência tipicamente cristã, a heterossexualidade foi estabelecida como o padrão a ser seguido, definindo assim sua “naturalidade”. Uma vez estabelecida essa norma (heteronormatividade), as outras relações (homossexual, bissexual, transexual e transgênero) são colocadas como desviantes do estabelecido. É relevante destacar que a heterossexualidade se agrupa com outras categorias sociais, sobretudo aquelas relacionadas à raça/etnia e classe social. Por isso

> a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (Louro, 2013, p.15)

Ao se concretizar a heteronormatividade a partir do século XIX, marginalizou-se todos aqueles que não se encaixavam neste padrão, gerando assim uma estigmatização aos homossexuais masculinos e femininos, aos bissexuais, aos transgêneros e transexuais, sendo a escola uma das instituições, tal como a igreja e a família, responsáveis em reforçar a normatividade heterossexual (Louro, 2013).

Dessa forma, a heterossexualidade mais do que ensinada é vivenciada por todos ali presentes como algo natural ao ser humano, excluindo assim as outras possibilidades. Porém, como a sexualidade é construída, o interesse e a “curiosidade” por outras formas aparece nas mais diferentes idades, na qual não são levadas em consideração no ambiente escolar. Junqueira (2009) informa, ao analisar pesquisas consagradas, que “a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se “indiferente ao diferente”” (p.30).

Soares e Fernandes (2009) colaboram, ao informar sobre as narrativas existentes dentro da escola, que nesse ambiente se tem cultivado

> um silenciamento produtor e reprodutor de outras falas, modos de ver e de agir. Institucionalmente, evita-se falar de respeito à diversidade sexual e continua-se, obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais.(p.207-208)

Ao ensinar práticas que determinam uma forma específica de gênero, a escola anula outras possibilidades, caindo numa grande questão do século XXI: como ensinar as crianças sem anular a diversidade? Se a escola reforça a heteronormatividade, como ficam aqueles que fogem a esse padrão? Sabe-se que a escola tem um papel claro de formar indivíduos para a vida cidadã. Como conciliar o discurso sobre inclusão de todos com a prática excludente em relação à sexualidade?

O século XXI é marcado não só por inúmeras transformações políticas, econômicas e tecnológicas, mas também por inúmeras lutas de reconhecimento das diferenças por tanto tempo excluídas e marginalizadas. Nessa reivindicação, aparecem àqueles que não se enquadram na heteronormatividade, ou seja, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais.

> “Este ambiente de transformações aceleradas e plurais, que hoje vivemos, parece ter se intensificado desde a década de 1960,

> por um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados. [...] "Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua" (Louro, 2003, p.42)

Nesse ambiente aberto às diversidades, o Governo Federal também buscou dar respostas às mesmas, sobretudo em relação à escola, aparecendo institucionalizando inúmeros de inserção/discussão sobre àqueles que estavam à margem. Seguindo essa linha, em 1997 é lançado no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacional objetivando direcionar, a partir de cada área de conhecimento, a educação no Brasil. Um dos princípios gerais do mesmo informa sobre "a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito" (BRASIL, 1997, p. 27). Além dos direcionamentos para Língua Portuguesa, Matemática... também são criados os Parâmetros dos temas transversais, na qual um deles é direcionado para a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual[228]. Porém, como já expresso,

> A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

[228] Encontram-se no vol.10 entre as páginas 105 e 154. Sobre o termo orientação sexual, compartilho da ideia de Souza Filho(2009, p.116) ao afirmar, em relação à orientação sexual, que a mesma não está vinculada somente à homossexualidade, mas também à heterossexualidade

Nessa dificuldade de se dialogar sobre sexualidade[229], especificamente sobre questões de gênero, os profissionais da educação deixam esse diálogo para segundo plano ou nem se pensa no mesmo. Junqueira (2009) afirma que

> "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 reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossa intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação" (p.13)

Ao encontro desse diálogo aberto dentro da escola, o Programa Brasil Sem Homofobia[230] vem reforçar a necessidade de não discriminação em relação à orientação sexual dentro de tal ambiente, informando sobre a importância de formação continuada de professores na área de sexualidade; avaliação dos livros didáticos, retirando discriminações; produção de materiais sobre o tema; dentre outros (2004, p. 22).

Por isso o objetivo do presente é de dialogar sobre a diversidade sexual dentro do ambiente, bem como de criar novas possibilidades para que aqueles que não se identificam com a norma sexual estabelecida como normal para que possam vivenciar sua sexualidade de forma plena a construir sua identidade.

METODOLOGIA

[229] Na grande maioria das escolas a sexualidade é deixada a cargo dos professores de Ciências/Biologia, na qual desenvolvem um trabalho especificamente voltado para o conhecimento biológico.

[230] O Programa Brasil Sem Homofobia foi criado em 2004 no intuito de fortalecer, através de políticas públicas, a ampliação e o reconhecimento do exercício da cidadania dos homossexuais, bissexuais, transgêneros, transexuais e travestis.

Metodologicamente, a pesquisa de mestrado busca compreender como os alunos homossexuais masculinos vivenciam sua orientação dentro do ambiente escolar. Para tal, serão feitas entrevistas individuais semiestruturadas e com questões direcionadas à orientação sexual e o ambiente escolar. Para a análise das mesmas será utilizada a análise de conteúdo, buscando definir as palavras chaves para tal compreensão. Após as entrevistas, e para não ficar centrado apenas na visão de uma única categoria, serão entrevistados também alguns professores que lecionam para os mesmos, bem como a organização de um grupo focal entre alunos da escola em questão.

Para a presente pesquisa foi escolhida uma escola pública de ensino médio localizada em Sabará. A definição da mesma foi a partir do número de turmas de ensino médio existente, bem como o público atendido, buscando uma escola com o maior número de turmas e que uma diversidade de bairros no mesmo espaço educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o momento foram feitas a escolha da escola, bem como o contato com os responsáveis da mesma, fazendo um levantamento acerca do número de homossexuais masculinos assumidos que existem na presente escola. Para se ter uma noção da opinião dos alunos sobre o tema, foi feito um questionário com as informações básicas dos alunos(idade, sexo, orientação sexual) e três perguntas, sendo uma delas direcionada para a questão da homossexualidade. A mesma foi feita em uma escola particular da mesma cidade, na qual leciono e no presente momento tem como temática de estudo sexualidade e questões de gênero. Ao todo, responderam 25 alunos, sendo 12 homens e 13 mulheres. No dia da aplicação faltaram cinco alunos. Os alunos cursam o 3º ano do Ensino Médio e têm idade aproximada de 17 anos. As respostas foram escritas, não havendo identificação do respondente, como garantia de responderem o que acreditam. As respostas foram

colocadas em uma caixa fechada, sendo lidas somente na casa do pesquisador e os respondentes foram identificados através do gênero (M ou F) e por números arábicos.

Perguntado a eles sobre orientação sexual, apenas uma mulher se posicionou informando não ter definida sua orientação e os outros 24 identificaram como heterossexuais. Perguntado sobre o que achavam sobre a homossexualidade, 12 alunos (6 homens e 6 mulheres), ou seja, 48% dos entrevistados se posicionaram contra, indo ao encontro do que Louro(2003) e outros teóricos em relação ao silenciamento dessa questão dentro do ambiente escolar. É interessante ressaltar que a justificativa desses alunos, que são contrários à homossexualidade, esteve pautada numa resposta religiosa. Afirma M4: “Sou contra devido a Deus criou o homem para a mulher e a mulher para o homem, e é assim que deve ser(...)”. Outra entrevistada informa que “... se Deus criou ambos os sexos diferentes para ficarem juntos, não há necessidade de procurar pessoa do mesmo sexo” (F6). Tais respostas são condizentes com as afirmativas dos teóricos que informam que nossa sociedade está fundada numa moral cristã e heterossexual.

É interessante ressaltar que por mais que a base esteja fundada na religião, o posicionamento dos alunos foi mais imperativo que o das alunas. Afirma M3: “Tenho nojo de homossexuais que estão invadindo o planeta”. Outro respondente apela também para a questão do corpo, informando que “os homens que mantêm relação sexual, quando mais velhos fazem o uso de fraldas geriátricas, pois há um ‘relaxamento’ do ânus e até o próprio corpo humano rejeita essa relação” (M4). Já as alunas tiveram um posicionamento mais brando: “sinceramente não tenho preconceito, mas incomoda um ser que não se aceita sexualmente”(F1); outra informa que “sou contra por religião, mas não julgo porque cada um tem sua forma de amar”(F3). Como se percebe, nesse primeiro momento, uma parcela considerável (48% dessa sala) se posiciona contra, indo ao encontro de uma pesquisa feita pela UNESCO (2004, p.144) sobre o “Perfil dos Professores Brasileiros”, a grande maioria dos entrevistados (59,7%) informou ser inaceitável a relação homossexual.

Será que a escola e seus sujeitos têm discutido de forma a sensibilizar os alunos para a diversidade sexual? Ou será que o próprio corpo docente não está apto, como informa os teóricos, a dialogar de forma aberta sobre a temática? Por isso, é relevante que os sujeitos inseridos na escola compreendam os problemas decorrentes da orientação sexual, desenvolvendo outros meios (debates, relatos de vida, projetos...) para se sensibilizar sobre a diversidade sexual existente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola busca formar o indivíduo para a vivência ética e cidadã. Nesse ambiente, é comum informar que se encontra no mesmo uma heterogeneidade, seja de crenças, etnias e personalidades. Porém, o diálogo sobre a diversidade sexual é quase nulo, na qual há um direcionamento para reforçar os padrões heterossexuais, que gera a exclusão daqueles que não se enquadram à heteronormatividade. Dessa forma, muitas vezes a escola silencia sobre àqueles que não se identificam com os padrões heterossexuais definidos pela sociedade.

Por isso a necessidade de se dialogar sobre a diversidade sexual e suas implicações na escola e consequentemente na sociedade. Como ambiente de diálogo, a escola não pode fechar os olhos à existência da multiplicidade que a sexualidade se configura, nem tão pouco anular a mesma dentro do seu ambiente. Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis devem encontrar nesse ambiente a possibilidade de vivenciarem a sua orientação tal como àqueles que são heterossexuais.

Ao se compreender o espaço escolar como um ambiente também da diversidade sexual, a escola colabora não somente em formar cidadãos para a prática da igualdade e da liberdade, mas também é capaz de desenvolver o respeito perante aqueles que foram excluídos e que ainda sofrem discriminação devido à sua orientação sexual divergente daquela definida como a única correta.

Portanto, a diversidade sexual na escola não é apenas um ideal, mas uma realidade necessária, já que há muitos alunos que ainda sofrem diversas formas de violência velada. Mais que isso, significa reconhecer e respeitar o outro como sujeito de liberdade e direitos dentro da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Tema Transversal: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2013.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2013

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, vol. 32. p. 85 – 93

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre(Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41 – 52

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes(org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 3 ed. p. 35 – 82

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. 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, Coleção Educação para Todos, vol. 32. p. 183 - 212

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. Gênero e sexualidade no cotidiano da escola: a morte social causada pelo bullying homofóbico. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; FREITAS, Marcel de Almeida (Org.) **Outros plurais**: mulheres e homens na educação. Curitiba: CRV, 2013. p. 29 – 39

SOARES, Paula Regina Costa Ribeiro; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, vol. 32. p. 183 – 212

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> Acesso em 10 de julho de 2014.

A POLÍTICA PÚBLICA DE IGUALDADE DE GÊNERO NAS FORÇAS ARMADAS: AS PRIMEIRAS ASPIRANTES NA ESCOLA NAVAL

Hercules Guimarães Honorato[231]

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender a construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da formação superior na Escola Naval, que recebeu, em 2014, as primeiras doze mulheres Aspirantes. Este estudo é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado às alunas no período de adaptação à vida militar. A mudança estrutural nas relações entre gêneros evoluiu consideravelmente nos últimos anos, e como somos frutos de uma construção social histórica, uma vez abertas as oportunidades, as mulheres estão demonstrando seu valor e sua capacidade de decisão e liderança. No momento inicial de formação de um pequeno grupo de pioneiras, que representavam 1,5% do total de discentes, verificou-se que elas começaram a conhecer as representações sociais militares, o seu estilo de vida e os seus valores e estão conscientizadas sobre a profissão escolhida, de dedicação à Marinha e à Pátria, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade

[231] Escola Naval. Centro Profissional Naval. E-mail: hghhhma@gmail.com

que busca, em suas cores e ações, respaldo para respaldo para uma Nação desenvolvida, forte, livre, unida, justa e soberana.

Palavras chave: Escola Naval; Forças Armadas Brasileiras; Marinha do Brasil; Igualdade de gênero.

Introdução

> As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano (BEAUVOIR, 1967, p.7).

A epígrafe acima foi retirada do primeiro parágrafo de livro "Segundo Sexo" escrito por Simone de Beauvoir entre os anos de 1946 a 1948, com sua publicação inicial em 1949. A autora vivia numa época de término da Segunda Guerra Mundial, e que presenciou a recuperação do seu país, dominado e dividido que foi pelas potências em conflito. Poderíamos trazer e contextualizar a frase para os dias atuais, pois a luta pelo reconhecimento da mulher como força produtiva emancipada e participante ativa da sociedade contemporânea ainda é intensa e recente, com ganhos reconhecidos e retrocessos sentidos. A mulher é um ser a procura de deixar de ser apenas o *Outro*, procurando ser realmente o *Sujeito*, ativo e igual em todos os aspectos e atividades de nossa vida em sociedade.

O que se acredita é que tanto os homens quanto as mulheres podem executar diferentes tipos de trabalhos e serem iguais, como também podem desempenhar funções idênticas e serem desiguais. O que Farr e Chitiga (1991 apud MACÊDO;

MACÊDO, 2004, p.83) argumentam que "o problema não se refere tanto sobre quem faz o quê, mas quem define os papéis do outro e se, tanto homens quanto mulheres, têm escolha”. Com o passar dos séculos há o aumento da participação das mulheres em ocupações profissionais tradicionalmente masculinas, como pano de fundo para uma efetiva igualdade de oportunidades entres homens e mulheres.

Na década de 1980, a Marinha crescia com a aquisição no exterior e construção no Arsenal de Marinha do Rio de Janeiro de modernas fragatas entre outros meios operativos, além de mobiliar, com mão de obra de nível técnico e universitário, o Centro Médico Naval do Rio de Janeiro, um complexo hospitalar recém inaugurado. Aproveitando-se da ideia das mulheres nas Forças Armadas e da necessidade de liberar o militar operativo para as "atividades relacionadas diretamente com a preparação e o emprego do Poder Naval" (MENDES, 2010, p.1), em 7 de julho de 1980, com a promulgação da Lei n° 6.807, foi criado pelo então Mininstro da Marinha, o Almirante-de-Esquadra Maximiano Eduardo da Silva Fonseca, o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva (CAFRM), composto por um quadro de Oficiais e outro de Praças (ANDRADA; PERES, 2012).

A via de entrada para as mulheres no ambiente militar naval era pós graduação e em áreas de apoio à saúde ou administrativa. Assim, depois de mais de 30 anos em que as primeiras mulheres ingressaram nas fileiras da Marinha do Brasil (MB), em 2014, pela primeira vez, passaram a pisar o solo histórico da Ilha de Villegagnon, sede desde 1938 da Escola Naval (EN), doze Aspirantes no seu Curso de Graduação, futuras bacharéis em "Ciências Navais". Estas pioneiras na formação militar superior na MB, representavam cerca de 1,5% do total de discentes da Instituição. O objetivo deste artigo, portanto, é compreender a construção da identidade social da jovem mulher militar oriunda da formação superior na EN, via o aquatelamento.

Metodologia

Este estudo é de cunho qualitativo, bibliográfico exploratório e com dados de pesquisa longitudinais, visto que acompanharemos as doze novas Aspirantes durante

sua formação acadêmica, onde sairão Guardas-Marinha em 2017. O período inicial de coleta de dados foi o da adptação à vida militar, que ocorreu no mês de janeiro de 2014. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas às adaptandas[232].

Resultados e Discussão

A caserna tem por característica ser um território dos homens, principalmente por envolver atividades de risco, força e de forte rigor da disciplina. Carreiras (2004, p.91) argumenta que apesar dessa tentativa atual de "equalização estatutária entre militares de ambos os sexos, persistem ainda diversas restrições ocupacionais e as mulheres continuam maioritariamente excluídas de funções relacionadas com o combate". Porém, uma vez que as oportunidades foram abertas, "as mulheres estão demonstrando sua alta capacidade de decisão, autonomia e comando [...] os desafios agora são o pleno acesso das mulheres às atividades de risco e às mais altas funções de comando e de decisão" (ANDRADA; PERES, 2012, p.14-15).

É importante realçar que a base do trabalho, em qualquer organização, inclusive a militar, são os seus valores, que norteiam também os objetivos pessoais e, consequentemente, devem estar em consonância com os princípios e valores organizacionais, que servirão de base para melhorar a eficiência do trabalho, pois deverá haver o alinhamento dos objetivos dos trabalhadores aos da empresa, orientando ambos a uma direção com o mesmo fim (RIBAS; RODRIGUES, 2009). Os valores organizacionais dizem respeito ao comportamento desejado do indivíduo em relação ao seu ambiente de trabalho, como motivador de seu relacionamento com as tradições de sua instituição, comunicados e transmitidos entre seus membros, sem deixar de possuir certa correspondência com os valores pessoais.

Castro (2004, p.15) argumenta, em seu estudo antropológico na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), que "o Cadete vive um processo de socialização

[232] Adaptandos (as) - termo que designa o futuro Aspirante durante o período compreendido entre sua apresentação e a sua matrícula no ciclo escolar (ESCOLA NAVAL, 2014, p. 1.1).

profissional durante o qual deve aprender os valores, atitudes e comportamentos apropriados a vida militar [...] é na interação com outros cadetes e com os Oficiais que ele aprende como é ser militar". Esse autor, citando Dornsbuch (1995 apud CASTRO, 2004, p.35), afirma ainda que as "academias militares constituem-se no 'exemplo extremo' de uma 'instituição assimiladora': ela isola os cadetes do mundo de fora, ajuda-os a se identificar com um novo papel, e, assim, muda sua auto-concepção". Nesse isolamento, os novos discentes militares começam a conhecer os valores e virtudes dos militares, em especial são apresentados a hierarquia e a disciplina, binômio estrutural da vida no quartel.

O Contra-Almirante Adalberto de Leme Basto, em 1941, proferiu as seguintes palavras dirigidas aos alunos do então curso prévio[233]: "Começais hoje vida nova. Trocais a liberdade de estudante ginasial e a vida de casa pelo regime exatamente estabelecido do internato [...] a par de suas obrigações nela tereis recreio e passatempo agradável" (ESCOLA NAVAL, 1957, p.38). Estas palavras ainda ecoam nos atuais alunos, jovens sujeitos do tempo presente, integrantes de um século que se reconfigura constantemente e de um mundo ambivalente e complexo.

E assim, entraram, em janeiro de 2014, pela ponte principal da Ilha de Villegagnon, para o período de adaptação, vestidos de calça jeans, camiseta e tênis branco, 236 jovens brasileiros, homens e mulheres, em busca do sonho de serem os novos "Sentinelas dos Mares"[234] do glorioso Brasil.

O período de adaptação é uma fase de transição brusca e intensa, como afirma Castro (2004, p.19), "uma 'peneira' que visa levar à desistência as pessoas que não possuem vocação ou força de vontade suficiente para o ingresso na carreira militar". É um período em que os novatos não têm tempo nem para pensar, com todos os momentos ocupados por algumas atividades, desde físicas, militares e até burocráticas. Segundo esse autor, a preocupação dos oficiais é "'homogeinizar' os

[233] Curso Prévio - curso preparatório de um ano realizado na própria EN, antes da instalação do Colégio Naval em Angra dos Reis.

[234] Sentinelas dos Mares - como são conhecidos no meio militar os Aspirantes da EN.

cadetes o mais rapidamente possível em relação ao nível de formação militar [...] dão à intensidade do processo de socialização profissional militar, combinado ao fato de que esse processo ocorre em relativo isolamento ou autonomia" (CASTRO, 2004, p. 24 e 34).

Seja por momentos iniciais com a cultura militar e o rigor da apresentação dos valores como hierarquia e disciplina, seja pelos momentos em que um simples "virar à direita" não saía ao mesmo tempo, porque um novo companheiro o fez de maneira errada, e assim todos os integrantes do pelotão "pagavam" com exercícios físicos, e um mundo de verbos e predicados em tons mais elevados são expostos pelos alunos adaptadores como forma de criar a união do grupo, depois o espírito de turma e mais tarde o de corpo, um dos valores doutrinados pelo percurso da carreira de todos os militares.

O Estágio da Adaptação é regulado internamente pela Norma do Comando do Corpo de Aspirantes (ESCOLA NAVAL, 2014, p.1-1) e visa a "definir responsabilidades e estabelecer normas para o planejamento, execução e controle das atividades referentes ao Estágio de Adaptação de candidatos a Aspirantes". No caso dos adaptandos oriundos de concurso público, nesse caso encontram-se também as mulheres, uma rotina especial é preparada por ocasião da realização do exame psicotécnico. Em suma, completam com muita ordem-unida e por diversas atividades esportivas. Como informação complementar, dos 236 calouros que iniciaram o período de adaptação, apenas 8 (oito) desistiram e não continuaram, todas as doze jovens novatas na vida militar e na EN continuaram.

Esta pesquisa foi iniciada em janeiro de 2014 durante o Estágio de Adaptação. Foi utilizado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, para as doze Aspirantes. Porém, resolvemos optar por trabalhar somente com algumas questões. O questionário em questão foi composto de duas partes: a primeira trata da origem social e de sua escolarização; e a seguinte sobre as expectativas quanto à profissão escolhida. A identidade das respondentes foi preservada e as respostas, quando

mencionadas, serão discriminadas pelo código alfanumérico de "Asp.1" a "Asp.12", escolhidos aleatoriamente, independente de classificação de entrada dentro da escola.

A primeira parte, que trata da vida acadêmica e familiar da Aspirante, podemos iluminar que em sua maioria são do estado do Rio de Janeiro, e oito realizaram o ensino médio em instituição pública, sendo que cinco foram oriundas de algum Colégio Militar. Cinco respondente têm os pais com a origem militar. Na pergunta que tratava de avaliar a opinião dos familiares a respeito da escolha de uma profissão militar, a resposta foi unânime, o apoio total da família, e como afirmam em suas respostas: "*se orgulham de eu ter ingressado na Marinha e me apoiam nessa escolha*" (Asp.4); ou "*eles se dizem muito orgulhosos da minha brilhante escolha*" (Asp.5); ou ainda "*me apoiam totalmente e valorizam muito minha escolha*" (Asp.8).

Uma pergunta procurou ser o termômetro do que as futuras Aspirantes pensavam quando estavam vivenciando o Estágio de Adaptação. A questão foi direta ao tema de desistir e pedir para sair, mas a resposta "não" foi repetidamente escrita, inclusive a Asp.4 asseverou que "*estava focada no meu objetiv*o", o que foi ratificado pela Asp.5, "*Não, nenhuma vez, inclusive, sempre que as meninas choravam na adaptação eu dava muita força e apoio*". Pode-se verificar que o espírito de corpo e o companheirismo já estavam sendo cultivados entre o pequeno grupo de adaptandas.

Uma pergunta avaliou a relação delas com o universo masculino na EN. Umas falaram que estava tranquilo, outras de muito respeito, ou mesmo normal, "*os Aspirantes (meus companheiros de turma) me aceitaram bem na turma, sobre os Oficiais, às vezes parece que cobram de mim por eu ser mulher*" (Asp.3). A Asp.11 confirma que é uma ótima relação, "*com muito respeito e companheirismo*". O que é ratificado pela Asp.12: "*muito boa, eles nos receberam sem nenhuma discriminação e ficamos gratas por isso*". Uma resposta interessante foi a da Asp.5, "*a cada dia um aprendizado e um crescimento pessoal e já até me chamam de tomagoshi, pois todos me 'adotaram' e me ajudam bastante com as fainas*". As brincadeiras no grupo, desde que sadias, fazem com que a relação de amizade floresça, pois sempre que um

apelido amigo e aceito é colocado em um colega, todos passam a reconhecer na pessoa o carinho e a descontração existente intragrupo.

Em relação às perguntas sobre as expectativas quanto a profissão escolhida, uma procurou entender o que as jovens, futuras tenentes intendentes, esperam no trato com o ambiente masculino das unidades militares para as quais forem designadas depois de formadas. Todas as respostas mostraram que elas são maduras e responsáveis, e acreditam que vão lidar tanto com os Oficiais e Praças da mesma maneira como estão aprendendo na EN: "*com respeito e cordialidade*" (Asp.4); "*mantendo a compostura, mostrando aos militares que nós também podemos ser excelentes Oficiais*" (Asp.1); e "*com muita postura e profissionalismo no ambiente de trabalho; ética e respeito de um para com outro*" (Asp.5).

Uma questão procurou avaliar, nesse início em Villegagnon e no período de adaptação, qual seria o seu maior desafio. Algumas responderam já pensando no período do ciclo escolar, como a Asp.3, que está preocupada na parte da educação física, ou a Asp.4 no nível de dificuldade acadêmico, ou ainda a Asp.9 em "*organizar sempre o meu tempo para conseguir fazer tudo o que é preciso*", ou a sinceridade da Asp.7 em "*superar minha timidez*", ou até mesmo a Asp.2 que não sabe qual será o seu maior desafio. Duas interessantes respostas foram dadas pelas Asp.8, "*conciliar minha família com minha vida profissional*", e pela Asp.12 sobre a "*distância da família quando embarcar por muito tempo em viagens longas*".

Tendo este artigo o foco no Estágio de Adaptação, uma pergunta procurou colher sugestões para a sua melhoria. A Asp.4 sugeriu "*visitações a ambientes onde trabalham os Oficiais da Intendência, do Corpo da Armada e de Fuzileiros Navais*", o que não acontece nesse período em questão, mas sim durante o ano acadêmico nas chamadas Práticas Profissionais Navais (PPN). A Asp.2 argumentou da necessidade de "*mais instrução sobre o uso do uniforme*". Quatro respondentes foram enfáticas em realçar a necessidade de mais tempo para "*higiene pessoal*" e "*poder lavar as mãos antes das refeições*".

A última questão que será exposta trata sobre a escolha pela MB, e se elas tinham alguma noção acerca da profissão escolhida, ou seja, de ser uma Oficial do CIM. Três responderam simplesmente que "*não*" e quatro "*um pouco*", inclusive uma delas fez uma pesquisa sobre a formação das mulheres intendentes na AFA. Seis responderam que "*sim*". A Asp.5 explicou que pelo fato de "*ter passado para as duas Marinhas (Mercante e de Guerra), pesquisei muito sobre ambas e inclusive conversei com os Aspirantes já formados"*.

O período da realização da coleta das respostas foi ao final do estágio, o que demonstra que algumas respostas já estavam revestidas de relações positivas no trato do grupo entre os seus integrantes. Mesmo assim, é sabido que a pouca experiência do meio militar, principalmente dos adaptandos oriundos do concurso público ou mesmo daqueles que não fizeram o seu ensino médio em um dos Colégios Militares, sempre será mais sentida em qualquer jovem, seja homem ou mulher. O que pode ser corroborado pelas palavras da Asp.3 sobre o estágio: "*eu me sairia melhor se soubesse mais ou menos como seria. Não estava nem um pouco preparada quando cheguei aqui*".

Conclusões

Existe um aumento da participação das mulheres em diversas ocupações profissionais, até pouco tempo notadamente masculinas. Temos uma Presidente da República eleita em 2010, uma Almirante promovida em novembro de 2012, temos mulheres trabalhando na construção civil, como motoristas de ônibus e até em aviões de combate. A mudança estrutural nas relações entre gêneros evoluiu consideravelmente nos últimos anos, e como somos frutos de uma construção social histórica, uma vez abertas as oportunidades, as mulheres estão demonstrando seu valor e sua capacidade de decisão e liderança.

O Aspirante recém-admitido na Escola Naval é tradicionalmente chamado de calouro. Existe uma frase ouvida desde os primeiros momentos da adaptação, ainda sem uniforme de militar, "*quanto mais ouro mais calouro, quanto mais prata mais*

pirata". A pressão sob vários aspectos que é exercida nesse período em questão, com exercícios físicos, treinamentos militares e muita informação sobre a carreira e a cultura naval, faz parte de melhor prepará-los para o dia a dia repleto de atividades, tanto acadêmicas quanto militares do ciclo escolar e da vida naval. É um período que não dá para parar e pensar, o tempo todo é ocupado. Ao final, procura-se criar uma unidade coletiva e social em mais de 230 jovens de diferentes origens, mas que no conjunto, e a partir do início do caminhar por Villegagnon, não sentiram a questão de gênero, pois são antes de tudo militares e com um único objetivo: receber a espada ao final de 2017, sendo declaradas Guardas-Marinha, e no futuro, "*alcançar a patente mais alta e ser muito respeitada por fazer parte da primeira turma de mulheres da Escola Naval*" (Asp.9).

Portanto, no momento de formação de um pequeno grupo de pioneiras, as Aspirantes começaram a conhecer as representações sociais militares, estão descubrindo sua vocação, apreendem o estilo de vida da tropa e os valores militares. Além disso, estão conscientes sobre os comportamentos desejáveis que deverão seguir na profissão castrense, de dedicação à Força, à Pátria, sem se esquecerem de que são mulheres e cidadãs, integrantes ativas de uma sociedade que busca, em suas cores e ações, respaldo para uma Nação desenvolvida, forte, livre, unida, justa e soberana.

Referências

ANDRADA, S. A. de; PERES, H. M. **Mulheres a Bordo**: 30 anos da mulher militar na Marinha do Brasil. Rio de Janeiro: Hmperes & Associados, 2012.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução de S. Millet. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. Disponível em: <http://brasil.indymedia.org/media/2008/01/409680.pdf>. Acesso em 01 abr. 2015.

CARREIRAS, H. Mulheres em contextos atípicos: Lógicas de exclusão e estratégias de integração feminina nas Forças Armadas. **Etnográfica**, Lisboa, Portugal, v. VIII, n.1, p.91-115, 2004.

CASTRO, C. **O Espírito Militar**: um antropólogo na caserna. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ESCOLA NAVAL. **Nossa Voga**. Publicação destinada aos novos Aspirantes da Escola Naval. Rio de Janeiro, 1957.

ESCOLA NAVAL. **Normas do Comando do Corpo de Aspirantes**. En-30. Cap.1. Rev.5. Rio de Janeiro, 2014.

MACÊDO, G. S.; MACÊDO, K. B. As relações de gênero no contexto organizacional: o discurso de homens e mulheres. **Revista Psicologia**, São Paulo, v.4, n.1, jan./jun. p.81-90, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n1/v4n1a04.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

MENDES, L. C. K. B. **Subsídios sobre a presença da mulher na MB**. Brasília, DF: Centro de Comunicação Social da Marinha, 2010.

RIBAS, F. T. T.; RODRIGUES, C. M. C. Valores organizacionais declarados e implantados: uma percepção entre o real e o desejado. **Revista Iberoamericana de Engenharia Industrial**, Florianópolis, v.1, n.2, p.43-60, dez. 2009.

Aproxime-se: Diversidade social

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino; Márcio Boaventura Jr.; Wagner Corradi[235]

Resumo

Este estudo analisa o trabalho realizado conjuntamente com uma bolsista numa cidade polo no interior de Minas Gerais pelo Programa de Extensão Universitária, denominado Aproxime-se. Vale salientar que, este referido programa de vem consolidando a proposta de articulação das três dimensões que alicerçam a universidade, ou seja, a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Extensão universitária; Programa Aproxime-se/UFMG; Educação a distância; Diversidade social.

Introdução

Este estudo analisa o trabalho realizado conjuntamente com uma bolsista numa cidade polo no interior de Minas Gerais pelo Programa de Extensão Universitária, denominado Aproxime-se. Vale salientar que, este referido programa de vem consolidando a proposta de articulação das três dimensões que alicerçam a universidade, ou seja, a tríade ensino, pesquisa e extensão.

[235] Centro de Apoio à Educação a Distância – CAED / Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
jussarapaschoalino@gmail.com, marcioboaventura@gmail.com, wbcorradi@gmail.com

Criado em 2013 com o intuito de aproximar as cidades polos e a universidade, o Programa Aproxime-se conta a cada ano com um grupo de dez bolsistas de extensão universitária, estudantes da graduação na modalidade da educação a distância. Assim, o "[...] desenho conceitual e organizacional foi traçado com esta primeira experiência e que o impulso de garantir aos alunos da EaD um tratamento similar ao dado para os alunos do presencial trouxe um novo estímulo ao grupo" (PASCHOALINO, et al 2014, p. 1296). A equidade na relação da extensão para os alunos da graduação na modalidade da educação a distância configura a inovação do Programa Aproxime-se.

A dinâmica do programa envolve ensino, a pesquisa e a extensão. Com este entendimento, o acompanhamento de cada bolsista de extensão pelos membros da equipe do Aproxime-se tem o intuito de fazer a interlocução com um tema escolhido pela bolsista, que seja pertinente a realidade da sua cidade polo. No campo do ensino são realizadas atividades de formação que se inicia com uma capacitação teórica e metodológica em Belo Horizonte. Depois o processo de formação permanece por todo o ano com atividades sincrônicas e assíncronas. Assim, a formação da bolsista envolveu um dia de capacitação presencial na universidade e também um acompanhamento frequente utilizando os mecanismos das tecnologias: Webconferência, e-mails e ligações telefônicas.

A parceria estabelecida com a coordenação do polo estabelece um fluxo de atividades, que tem o seu ponto de culminância num final de semana previamente estabelecido para o evento do programa. Neste sentido, a extensão universitária acontece tanto na inteiração e na transdisciplinaridade dos conteúdos propostos pelos temas, como também e inter-relação desta organização instaurada, que possibilita a abertura de canal de conhecimentos constates na formação do entre os estudantes bolsistas e a universidade num diálogo aberto. O programa Aproxime-se também articula os conhecimentos, ao mesmo tempo, em que amplia as discussões sobre determinado tema de interesse na população da cidade polo.

Nesta lógica, o Aproxime-se possibilita dar visibilidade ao trabalho realizado nas cidades polos ao trazer para cena temas que sejam do interesse da comunidade. Desta maneira, a dimensão da extensão se efetiva nos contatos dos bolsistas com a população local e também nas repercussões e respostas dadas nas participações durante o evento.

O campo da pesquisa é contemplado pela perspectiva de compreender como o tema escolhido está sendo vivenciado na sua realidade e também de como o evento do programa repercute na cidade da bolsista. No ano de 2015, a proposta colocada foi que cada bolsista frente a sua realidade demandaria um tema que seria trabalhado numa construção coletiva do saber. Nesta lógica, um leque de possibilidades se abriu diante dos temas escolhidos pelos bolsistas.

Este estudo traz um recorte do referido programa, ao analisar os dados da formação e os impactos da ação de uma bolsista de extensão, como também, as repercussões durante ao evento do Programa Aproxime-se, na sua cidade ao sul de Minas Gerais. O tema desenvolvido foi a diversidade social. Este tema pela abrangência possibilitou que vários aspectos fossem discutidos e refletidos na comunidade do polo.

Para melhor elucidar o percurso deste estudo dividimos o texto em quatro partes, a metodologia utilizada, o tema em questão e a formação da bolsista, o campo de realização e as nossas considerações.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa pela possibilidade de compreender as lógicas inseridas no programa e de trazer a subjetividade dos envolvidos. Compreendendo que na pesquisa qualitativa, “[...] o pesquisador tenta

estabelecer o significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Isso implica identificar um grupo que compartilha cultura e estudar como ele se desenvolveu padrões compartilhados de comportamento com o passar do tempo." (CRESWELL, 2007, p.37). Desta maneira, o memorial apresentado pela bolsista e os registros de suas atividades foram aspectos analisados.

O percurso metodológico iniciou na capacitação realizada em Belo Horizonte, em que os bolsistas participantes tiveram que escolher o tema a ser trabalhado. A bolsista, em estudo, disse que escolheu o tema, diversidade social, pois temos um país imenso e diverso. Outra alegação foi que a apesar das normas legais, principalmente da Lei da Constituição Federal (1988), nossa lei Magna deixar explícito que não haja discriminações, o que presenciamos e exatamente o contrário diante do diferente.

Diante da escolha do tema foi orientado a fazer a pesquisa bibliográfica para buscar nos artigos científicos embasamentos para análise e reflexões. Outro ponto de pesquisa foram as análises fílmicas, Interessante salientar que os filmes trazem discussões pertinentes da sociedade. Assim, foram elaboradas uma extensa lista de filmes como sugestão de estudo.

No campo da análise de dados, a coleta dos depoimentos dos participantes durante o evento, que envolveram fotos e avaliações escritas foram os instrumentos utilizados que permitiram dar voz aos participantes. As fidedignidades das análises realizadas tiveram a leveza das manifestações escritas que deixaram subscritas as repercussões do Programa Aproxime-se.

Resultados e Discussão

A temática que envolve a diversidade social é bastante complexa e possui várias vertentes. Neste sentido, para garantir a escolha da bolsista de extensão após a formação para inserção no programa houve a liberdade para traçar suas próprias perspectivas em relação ao tema.

Importante salientar que a bolsista, estudante do curso de pedagogia a distância já está consolidada na sua profissão de farmacêutica em sua cidade, pela sua primeira formação superior em Farmácia. O desejo de ter mais uma graduação e no âmbito da educação foi apresentada pela bolsista como uma necessidade de gostar de estudar e de querer contribuir com a sociedade.

Para o processo formativo da bolsista são pedidas as elaborações de resenhas de artigos científicos e de filmes sobre a temática escolhida. A correção envolve os aspectos metodológicos, mas também analisa o posicionamento crítico do bolsista frente ao trabalho realizado. Assim, a bolsista passa a interagir com a temática e refletir sobre ela em várias dimensões, que envolvem a sua complexidade. Para esta bolsista, em questão, a sua participação foi produtiva e os textos escolhidos para reflexão traziam uma sintonia entre a saúde e a educação, condizente com a formação da mesma.

Para a bolsista, em estudo, os temas sobre diversidade se pautaram nas questões homofóbicas, na situação da mulher na sociedade atual e nos caminhos da educação frente às demandas que se inscrevem na realidade tanto no aspecto local, quanto no sentido global evidenciado na mídia. Vale salientar que, apesar de discussões realizadas na mídia estes temas não possuem uma reflexão na formação de professores.

A questão de gênero foi a dimensão mais ressaltada durante os trabalhos de resenhas analíticas construídas e ficou questionado o papel da escola diante das mudanças no contexto familiar. As expressões que colocam a representação da família imaginária dentro do contexto brasileiro ainda vigoram num discurso bastante

hegemônico nas cidades do interior mineiro e consequentemente nos cursos de formação docente.

A compreensão desta temática foi analisada pela autora Carvalho (2004) que situa a perspectiva muitas vezes implícita da escola conceber a família.

> Essas condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar. Este é o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas. (CARVALHO, 2004, p. 47).

O contexto brasileiro se modificou muito nas duas décadas e pouca abertura se constata nas escolas para compreender os estudos de gênero, que "[...] são extremamente necessários na educação, porque podem oferecer perspectivas críticas às professoras mulheres que não têm problematizado essa continuidade." (CARVALHO, 2004, p. 56).

Corroborando com o pensamento da autora e com o intuito de problematizar esta temática a interlocução com a temática da diversidade social, com o prisma da questão de gênero foi pensada para o evento do Programa Aproxime-se na cidade polo.

A palestra de abertura foi proferida pelo doutorando Marcio Boaventura sobre o tema: Traços da adolescência contemporânea. Suas provocações foram pertinentes e muito elogiadas por trazer a reflexão de padrões preconcebidos de uma realidade. Com um público de 140 pessoas, numa sexta-feira à noite neste evento foi possível compreender que as pessoas participantes da cidade estavam desejosas de

ampliarem seus conhecimentos. Vale salientar que, nesta cidade a cultura do diálogo com a universidade já aconteceu por três vezes, o que vem consolidando o programa e atraindo mais participantes.

Na manhã de sábado com o auditório cheio de participantes a provocação foi intensa ao passar o filme de curta metragem: Um dia com Laerte, produzido por Priscilla Bertucci, A trajetória de vida do cartunista é refletida por ele mesmo, que faz uma análise perspectiva da sociedade. A maneira de se expressar do ator, cartunista deixa explicita a sua vontade que o tema seja refletido. Os debates com os participantes do evento sobre a exibição do curta metragem foi continuada durante todo o evento.

Nos três minicursos oferecidos também tiveram a frequência positiva. As temáticas trabalhadas nos minicursos foram: Minicurso Virtualidades: Feminismo. O Lugar da mulher na sociedade desenvolvido por Beatriz Falcão. Minicurso Saberes: Educação e sociedade: perspectivas da atualidade, ministrado Jussara Paschoalino e o Minicurso Ficção e Realidade: A sexualidade e a Sétima Arte proposto por Shirley Fraguas.

Nestes espaços de discussões e problematização dos temas os participantes tiveram expressiva interlocução. Aspectos legais foram elucidados e também analisados de como ainda no cotidiano a diversidade não é valorizada, muito pelo contrario é marcada de preconceitos.

A cada minicurso deixa fluir a imaginação e a realidade frente às condições efetivas da diversidade social. No âmbito da educação, as presenças de licenciados e de graduandos deram um teor aos debates dos quais relataram sentir falta na sua formação.

> Para mim foi de grande valia discutir a educação. Conhecer a realidade do professor(a) dentro de sala de aula com os diversos problemas da sociedade. Vimos que não é fácil trabalhar na área

> da educação, mas temos que ser fortes para conseguir lutar pelos nossos ideais. (PARTICIPANTE, 2015).

Os relatos sobre as condições de trabalho dos educadores na realidade trouxeram a gama das dificuldades inerentes à inter-relação da profissão. Principalmente, no âmbito da escola pública, em que as diversidades estão presentes e também muitos preconceitos. O papel da escola e também do professor foram repensados nas afirmações:

> É necessário uma formação sólida deste profissional, pois ele formará cidadãos que construirão um futuro melhor para nosso país. Há vários conflitos ou adversidades que precisam ser superadas, entretanto, a educação é capaz de vencer essas barreiras. (PARTICIPANTE, 2015).

A esperança de uma mudança positiva na sociedade foi manifesta pela maioria dos participantes que se expressaram de forma agradecidas a oportunidade de dialogo.

> Os temas trabalhados no Aproxime-se, tanto a palestra sobre os Traços da adolescência na contemporaneidade e o minicurso sobre Educação e Sociedade: Perspectivas da atualidade foram de grande importância para me fazer refletir sobre o meu modo de pensar sobre certas questões sociais. O modo como os conceitos e as ideias foram colocadas me instigaram a analisar criticamente a minha vida profissional e pessoal, e repensar certas atitudes e conceitos que eu havia formado ao longo da minha vida social. Acredito que tudo o que foi falado pode ser colocado em prática e a partir desta experiência podemos nos

> tornar profissionais melhores e cidadãos melhores. (PARTICIPANTE, 2015).

O repensar dos participantes sobre a sua própria existência e a sua relação com a sociedade também tiveram eco em outras manifestações escritas, que aderiram à lógica de escolher o respeito, a solidariedade e a ação de compreender as diferenças para a eliminação de preconceitos.

> O Aproxime-se é uma excelente oportunidade para todos da cidade. Para mim o mais importante não é exatamente o assunto que foi abordado, pois todos foram muito interessantes e os temas é a realidade em que vivemos. O mais importante é a interação com as pessoas, as trocas de ideias e conhecimentos. Foi muito produtivo e espero participar mais vezes. (PARTICIPANTE, 2015).

A oportunidade de um espaço de interlocução e de repensar conceitos preestabelecidos foram aspectos salientados pelos participantes do evento do Programa Aproxime.

Conclusões

O Programa Aproxime-se consolidou-se nos últimos três anos. O trabalho de extensão universitária permite que estudantes de graduação a distância possam ser bolsistas de extensão. Desta forma, as dimensões do ensino, pesquisa e extensão se unem num projeto de interlocução entre a universidade e as cidades polos.

Este trabalho, ao analisar a participação de uma bolsista e o evento em sua cidade no sul de Minas Gerais, evidencia as contribuições significativas do programa.

Vale salientar que, os primeiros passos em relação a extensão foram dados, entretanto neste caminho várias lacunas ainda necessitam de politicas públicas capazes de alavancar a educação como um todo.

Referências

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 34, n. 121, p. 41-58, abr. 2004 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>. Acessos em 05 fev. 2015.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa- Métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre, 2007.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. O PERCURSO DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO NA EAD: APROXIME-SE/UFMG. ESUD 2014. Disponível em: http://esud2015.uneb.br/blog-single-sidebar.html. Acesso em 05 abr. 2015.

GÊNERO E DIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES (RE) CONSTRUINDO PERCEPÇÕES

Lisiane Goettems[236]; Carla Luciane Klôs Schöninger[237];

Resumo

O presente percurso reflete sobre ações escolares desenvolvidas em turmas do Ensino Médio -cursos técnicos de Edificações e Alimentos, envolvendo cerca de quarenta estudantes, matriculados no Programa de Ensino de Jovens e Adultos-PROEJA. As ações ocorreram através de oficinas interativas desenvolvidas no Instituto Federal Farroupilha, no *Campus* Panambi, em atividades desencadeadas pela Coordenadoria de Ações Inclusivas, através do Núcleo de Gênero e Diversidade-NUGEDI. Com o objetivo de construir espaço de percepção, aproximação e, sobretudo, de compreensão e respeito aos direitos e deveres que cercam as instâncias sociais e a formação cidadã, no que tange as discussões de gênero e diversidade. Foram realizadas vivências destacando contato e consciência corporal, debates e leituras de mundo, almejando entender que a escola é composta por muitas histórias, e que autorias precisam ser permitidas. Ao longo destas intervenções obtiveram-se avanços em termos de fala, convivência, aprendizagens na temática estudada, fazendo eco na vida de alunos e docentes que juntos quebram rotinas e formam novos caminhos.

Palavras-chave: contexto; diversidade; escola, experiências; gênero

Introdução

Para romper com o sistema que se enclausura em uma só verdade, torna-se necessário construir estratégias diferentes de atuação nos mais diversos espaços sociais, sobretudo nas salas de aula, que precisam ser administradas como espaço de construir saberes e viver com e nas diferenças. Tais estratégias devem surgir do

[236] Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi. lisiane.goettems@iffarroupilha.edu.br
[237] Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Panambi carla.schoninger@iffarroupilha.edu.br

diálogo entre os professores das diferentes áreas, no espaço de manifesto dos educandos, no permitir que a realidade atravesse a porta e se faça presença diariamente no ambiente escolar.

Em se tratando de discussões sobre corpo, perceber que este adentre como assunto na sala de aula: comunicando, estabelecendo relações, contando e fazendo histórias, com seus modos de ser, agir e viver. Porém, no ambiente escolar ainda acontece a recorrente negativa do corpo e de suas histórias, a começar pela disposição das carteiras em fila e em raras situações em círculo ou meia lua. Tal disposição do mobiliário escolar pontua entendimentos sobre o corpo e sua atuação, sobre disciplinamento e possíveis certezas organizativas. Pode-se dizer, também, dos aceites ou não para com a matrícula completa de sujeitos, ou seja, o adentrar de corpo e mente no espaço de aprender, sem dualizar enfoques ou adormecer o corpo e acelerar a mente, como se fosse possível separar.

Outros dualismos podem ser recuperados para a reflexão. Os papéis atribuídos ao masculino e ao feminino, ao longo da história também declaravam (ou ainda declaram) binarismos, reforçando jeitos, crenças e verdades sobre ser mulher e ser homem. Atualmente, diferentes correntes identitárias discutem que não há um único modo de ser homem e ser mulher, que são possíveis outros movimentos e olhares para muitos temas, como por exemplo, as recorrentes relações que fazem menções ao feio/bonito, magro/gordo, corpo/alma, homem/mulher, normal/deficiente, na perspectiva que os sujeitos sejam *ou isso ou aquilo* e nunca se possa *ser isso e aquilo.*

O aqui e agora chamam para perceber/conviver com os que fogem do binarismo como gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e intersexos. Estes sujeitos também adentram no mundo do ensinar e aprender e merecem ser olhados não "*abaixo de*", olhados "*com, e mais, e na*" perspectiva de se fazer homem ou mulher pelas vias que lhes gerem sentidos e significados para viver. Guacira Lopes Louro em sua obra *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e a teoria *Queer*,

traz a metáfora da viagem, refletindo sobre percursos, trajetórias, trânsito entre lugares e cultura, encontros, misturas e desencontros. A viagem transforma o corpo, “o caráter” a identidade, o modo de ser e de estar. Suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas. As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele). (LOURO, 2008, p.15)

Pesquisas e eventos por todo país vêm discutindo sobre corpo, identidade, gênero e sexualidade e a escola, segmento obrigatório na vida de crianças e jovens, são convocados a não hesitar nesta acolhida, seja por compreensão, seja por força de lei. Melhor se for a primeira forma a razão maior das investidas e que as leis sirvam mais de amparo do que obrigatoriedade.

Foi pensando na escola como espaço que sempre se vincula a contextos reais e, portanto, que vive todas as histórias trazidas pelos seus atores sociais, de diferentes ideias, idades, culturas e credos, que em março de 2015, deu-se início os primeiros passos da constituição e criação[238] do Núcleo Inclusivo Gênero e Diversidade- NUGEDI, constituindo assim o terceiro projetado no *Campus* Panambi, no Instituto Federal Farroupilha. Este núcleo, assim como os demais, vincula-se a uma Coordenação maior que abarca todos os aspectos de ações inclusivas, tais como: atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, estudos afro-brasileiros e indígenas na valorização das questões étnico-raciais.

Para a implantação do NUGEDI, foi necessário situar o processo histórico das temáticas que este abarcaria, através da construção de pareceres descritivos organizados pelas representações de Ensino do próprio *Campus* e da Reitoria. Nos

[238] A criação do Núcleo Inclusivo – Gênero e Diversidade deu-se com base na Resolução do CONSUP nº 015/ de 28 de maio de 2014, que aprova o Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e dos *Campus* do IF Farroupilha e, mais especificamente, o descrito no artigo 14 e 15 do Regulamento.

pareceres constaram registros acerca das necessidades sociais, políticas, educativas e da realidade local quanto às demandas em abordagens como Corpo, Gênero e Sexualidade. Desde então, atividades diversas vêm sendo desenvolvidas com servidores (técnicos administrativos e docentes) e estudantes dos diversos níveis de ensino (técnico integrado, técnico subsequente, educação de jovens e adultos-PROEJA e graduação). Objetiva-se fomentar momentos de estudo das temáticas de abrangência do NUGEDI, viabilizando espaço de percepção, compreensão e, sobretudo, de entendimento a respeito de direitos e deveres que cercam as instâncias sociais e o ser cidadão em espaços de democracia.

Metodologia

Desde o primeiro semestre deste ano várias atividades diferenciadas vêm sendo desenvolvidas no IF Farroupilha, no *Campus* Panambi, pela Coordenação de Ações Inclusivas, através de seus três Núcleos, a fim de sensibilizar os servidores e os educandos e proporcionar momentos de debate/discussão entorno da questão de gênero, corpo e sexualidade. Como primeira etapa, iremos nos ater apenas às vivências e estudos desenvolvidos com turmas do Técnico em Edificações (primeiro e segundo ano) e Técnico em Alimentos (terceiro ano), vinculados ao PROEJA, em curso noturno, totalizando quarenta participantes, que reunidos no ginásio da instituição participaram de uma oficina interativa, no mês de maio.

Já na chegada ao ambiente a sensação de que o momento não se caracterizaria como estudo, dado as experiências anteriores que sempre demarcaram a sala de aula como espaço de aprendizagem. (com quadro negro, professor a frente de todos, cada qual com seu material pessoal e nas suas cadeira/classe). Ao iniciar as vivências lentamente foram gerando olhos atentos, risos soltos, corpos em movimento e tensões até então distantes. Para chegar na estação de número um tiveram que passar entre teias feitas de elástico, escolhendo a melhor altura ou fenda para passar, descaracterizando o “ficar em pé” como forma de locomover. Depois seguiram a leitura de tarjas que continham expressões como: homem, mulher, gênero, emoção,

desejo, sexualidade e regras que se encontravam penduradas na rede de uma goleira de futsal.

Posteriormente, organizados em um grande círculo, cada participante escolheu repetir em voz alta a palavra mais significativa ou indagativa para si. Quando uma aluna, mencionou a palavra mulher, outro colega sussurrou “huhummm”, ao que a condutora da dinâmica não fez intervenção, continuando a atividade. Quando outro aluno disse a palavra homem, uma das professoras condutoras da dinâmica repetiu o “huhumm”, conforme fizera o aluno antes. O riso veio alto, diferente da outra vez que o silêncio tomou lugar, foi então que a professora questionou: Por que as manifestações para o feminino e o masculino não foram idênticas? As manifestações deram conta do reforço social que dá um lugar à mulher distinto ao do homem, ressaltando sedução como possibilidade, ganhar o olhar do outro. No entanto, o apreço, a tolerância e o respeito a liberdade ainda seguem como letras mortas em políticas públicas e em muitos documentos escolares. Diferente do que defende Vera Maria Candau quando menciona que “O direito a vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido por todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais. ” (CANDAU, 2003, p. 35)

Na estação de número dois, a atividade focou nas aproximações corporais, em que cantar e mover-se indicavam momentos de abraço, de olhares e contatos. Através de uma história imaginária que foi sendo narrada pela professora, os integrantes foram se aproximando cada vez mais, formando desta vez teias corporais, ao invés de teias de elástico. O contato corporal gerou risos, desvios de olhares e de corpos, falas rápidas, que na reflexão retratou que a atividade era estranha, a maioria dizia não ser acostumado a observar seu corpo, experimentar movimentos coletivos e muito menos tocar no corpo do outro. A cultura local é forte na vida dos integrantes, portanto muitos assuntos são velados ou erroneamente interpretados, fazendo alguns viver certos preceitos, em negativa ao entendimento de que as dimensões corporais são capazes de expressões artísticas, comunicativas e em diálogo com o mundo que os cerca.

Neste encontro de uma hora e quarenta de duração, os alunos foram conduzidos à terceira estação. Momento em que sentaram em círculo e retomaram o conceito de gênero. Observou-se que em determinado momento dos diálogos surgiu certa confusão de conceitos, usando a expressão gênero e gênio como expressão de mesmo significado. A citação gênio surgiu quando recordaram artistas de telenovelas, discorrendo sobre uma em especial, que na época compunha o quadro malhação-episódio sonhos, programa exibido pela rede Globo até meados de agosto do corrente ano. A personagem Carina, praticante de lutas, foi destaque inicial das falas, citavam-na como forte, diferente, mas vaidosa. A expressão vaidosa, precedida da conjunção adversativa "mas", acabou por deflagrar certo estranhamento em relação a prática esportiva que Carina treinava. O universo das lutas sendo defendido para ser exercitado por homens, dando papéis ao masculino e retirando de cena o feminino. Neste enfoque *o isso ou aquilo* ficou bem evidente e os contextos sociais no qual estes sujeitos são formados foram lentamente remontados.

A expressão gênio no foco veio seguida da explicação "a personagem Carina é geniosa, de personalidade forte/ decidida." Após a fala dos alunos as professoras debatedoras retomaram alguns pontos, dentre eles o conceito de gênero como abordagem que alcança os dois sexos e que, segundo Jane Soares de Almeida: "Nessa perspectiva ressalta-se o paradigma da igualdade na diferença (...) Nesse paradigma a diferença é aceita, mas não é desculpa para desigualdades. (...)." (ALMEIDA, 1998, p. 40) Destacou-se ainda que o sexo é biológico e o gênero é social, importando para este último a percepção de si, a forma como cada qual se expressa e se percebe.

No mês de outubro haverá outra oportunidade de debate através do espaço Cine Viver, com a oferta de sessão de filme e debate posteriormente. Ainda, a ideia é de dar continuidade aos estudos, centralizando-os nas questões corpo, suscitando espaços de aprendizagens e tolerâncias.

Resultados e Discussão

O cenário da atividade foi muito adequado à participação e aos objetivos das estações vividas na oficina interativa. Percebeu-se uma maior circulação das pessoas e consequente mudança de grupo, requisitando aproximação com outros, que não seriam de sua turma regular. Também o tipo de situações vividas e debatidas foram ricas em retornos. Alunos envolvidos disseram viver cenas diferentes, inquietadoras e marcantes, o que os desafiou a querer descobrir cada etapa com entusiasmo.

Dos objetivos intencionados, percebeu-se que os integrantes não tinham clareza sobre o conceito de gênero, mas ao se darem por conta de seu significado uma minoria disse não ter pensado nisso antes, alguns disseram ser preconceituosos e outros silenciaram. O fato de na turma do primeiro ano ter tido por cerca de um mês a presença de um transexual no grupo, estimulou o desejo em envolver-se na temática, destacando valor a convivência apesar dos conflitos pessoais ou coletivos. Visualizaram o que foge da normatividade, isso os assustou. Todavia, começaram a aprender na diferença e aos poucos, passam a internalizar e perceber que a escola é lugar de constituir manifestações e opiniões, bem como viver a diversidade.

Conclusões

A escola precisa dar passos mais largos, olhar para cenas que “em meio as fumaças do poder” ficam escondidas, incrustadas e encaixotadas em nome de um porvir longo e distante. Para tal, não basta tolerar o diferente ou as diferenças, precisamos respeitar, fazer aproximações, promover, como professores/as; o debate. Ocupar as lacunas que deixamos soltas ou que somente escandalizamos/denunciamos. Estes últimos papéis de perplexidade/espanto muitos grupos sociais já ocupam, e, convocar para olhar o que já tem prestígio, sem abrir para o questionamento, é reforçar novamente que o binarismo é fundante das histórias humanas. Quebrar as amálgamas, criar outras colagens, em que as peças mudam a todo tempo de lugar, pois são passíveis de reinvenções e convivências humanizadas, sendo a escola um excelente lugar para tal construção ser fomentada.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EdUNESP, 1998.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio (coord.) **Somos tod@s iguais?**Escola discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONSUP. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Regulamento da Coordenação de Ações Inclusivas da Reitoria e do Câmpus do IF Farroupilha. **Resolução n. 015 de 28 de maio de 2014**. Disponível em< http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143129167regimento_cai.pdf>. Acesso em 23 jun. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A INCLUSÃO ESCOLAR NA ERA DA BIOPOLÍTICA: COMO PENSAR A DIFERENÇA POR OUTRO OLHAR

Maria Angélica Pereira Matos[1]

[1] Graduação. Bolsista de Iniciação Científica (CNPq-PIBIC). Universidade Estadual Paulista. Integrante do Grupo de Estudos e de Pesquisas em Educação e Filosofia (GEPEF). merreengel@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho objetiva entender as noções de biopolítica do filósofo francês Michel Foucault para tratar da inclusão escolar e os aspectos que envolvem as diferenças. O método utilizado é de natureza teórica e bibliográfica. Analisa-se o discurso de inclusão pelo campo da Filosofia da Educação através dos aspectos éticos e políticos. Cada vez mais a função política do biopoder assume o campo da regularidade como conduta institucional, o que, por um lado, está próximo das exigências de um novo modo de vida, que visa a supervalorização de habilidades e competências associadas ao maior nível de eficiência para obter um tipo determinado de capital humano. A partir dessas análises, procura-se entender de que modo as instituições escola e família se relacionam com as deficiências. Com base nessa visão, propõe-se ensaiar um outro olhar sobre a inclusão escolar, pensando seus aspectos positivos para a vida e outros possíveis modos de existência, o que leva a pensar também a necessidade de um compromisso ético com as diferenças na prática da inclusão escolar.

Palavra-chave: biopolítica; ética; diferença; inclusão escolar; Foucault.

Introdução

Segundo Pagni (2014) a normalidade tornou-se um princípio de progresso, atuando em quase todas as esferas da vida do sujeito moderno. A inclusão escolar, ao adentrar as noções biopolíticas, participa da atual racionalidade na tentativa de buscar

um tipo de normalidade dos sujeitos que não se enquadram nos padrões de comportamento por conter diferenças, mais especificadamente, algum tipo de deficiência. Essa crítica proposta por Michel Foucault emerge de questões éticas acerca das práticas ditas inclusivas, pois, o que está em jogo é um tipo específico de vida, um tipo de vida que precisa de um outro olhar.

Para Foucault (2008), o sujeito moderno busca uma vida racionalizada pela economia. Os esforços desse novo modo de vida estão em alcançar determinados padrões de normalidade, o que leva a um tipo de eficiência exigida pelo mercado para poder competir e aumentar o capital humano pessoal. O problema nesse controle excessivo da vida é que, ao se controlar, é necessário que se controle o outro também, estabelecendo "regimes de verdade". A escola, por exemplo, fazendo parte dessa racionalidade, apoia-se em dispositivos de controle que nas práticas em vez de potencializar os diversos tipos de vida existentes, cumpre o papel de igualar, homogeneizar, por meio dos dispositivos disciplinares, tentando podar então qualquer tipo de diferença.

Diante disso, o objetivo dessa pesquisa é entender o que o discurso de inclusão tem a dizer sobre a inclusão escolar e, com base nesse discurso, almeja-se problematizar os aspectos da biopolítica para pensar, enfim, em que o discurso e as práticas ditas inclusivas podem possibilitar um outro olhar sobre as diferenças.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza teórica e de caráter bibliográfico. E assume um ponto de vista da ontologia do presente para analisar, genealogicamente, a questão da deficiência a partir das noções de biopolítica e da Ética da Diferença em Foucault. Essa pesquisa atenta ainda para as categorias da escola como bloco de poder-capacidade-informação, de seu papel no investimento do capital humano e na

qualificação do empresário de si, tendo como campo privilegiado de análise os documentos oficiais brasileiros em que o discurso sobre a inclusão emerge. Essas categorias de análises, em interlocução com a literatura sobre a história da educação especial e inclusiva no Brasil, se propõem a apresentar caminhos que evidenciem o lugar da pessoa com deficiência na enunciação dos discursos sobre a inclusão na escola brasileira.

Resultados e Discussão

Baseando-se no discurso de inclusão vigente no Brasil, foram analisados quais caminhos as práticas ditas inclusivas se propõem. Devido ao princípio metodológico genealógico, esse discurso foi analisado do seu ponto de vista histórico e, inclusive, da inclusão contemporânea.

O conceito 'biopolítica' traz elementos para se pensar a racionalidade do sujeito moderno. E o discurso de inclusão visto dessa perspectiva é entendido como composição dos dispositivos do biopoder, mas também dos biopolítcos. Segundo Foucault (2008), a biopolítica é o surgimento do neoliberalismo, que significou uma mudança no modo de vida das pessoas no mundo todo. Todas as políticas de inclusão nasceram dessa lógica de liberdade econômica, partindo do princípio de que todos tem o direito de participar e ser ativos economicamente. Para garantir a inclusão, foram criadas as instituições escolares baseado nas leis internacionais dos Direitos Universais e à diversidade.

A instituição escolar se apropriou da lógica neoliberal para as diretrizes curriculares, os documentos oficiais que estabelecem leis e normas para a formação e condições para a prática docente, todos estes têm como princípio as exigências do mercado.

Mas uma grande contradição surge quando, por causa do direito à diversidade, se entende que qualquer pessoa diferente, seja por deficiência A ou B, deve estar na escola uma vez que, na realidade, a escola se coloca a serviço da racionalidade neoliberal. Esta racionalidade, de fato, busca nos sujeitos certas capacidades específicas para se viver no mundo e se participar do mercado. Ou seja, no fim, ao sujeito deficiente é imposto adaptar-se às condições, e não o contrário.

Assim, embora o aluno com deficiência esteja participando do espaço escolar, quando submetidos aos padrões de normalidade para se enquadrar a essas exigências de mercado, esse aluno continua sendo excluído, isto é, há então "uma inclusão excludente" (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 2). Sendo assim, o discurso da inclusão acabou por fazer-se como práticas ditas inclusivas, pois a escola acaba por impor um jogo de verdade que é estabelecido por ela, não conforme as necessidades dos seus alunos com deficiência.

Nesse sentido, Foucault (2008) traz elementos importantes para se pensar uma nova ideia de escola. Se o sujeito precisa tornar-se mais capaz para competir no mercado, ele precisa investir em si mesmo, o que o filósofo chama de empresariamento de si, resultando em um acúmulo desses investimentos, chamado de capital humano. Toda a educação na lógica neoliberal está em preparar sujeitos eficientes para cada vez mais investirem em si mesmo e aumentar seu capital humano que se transformará, enfim, em renda. Dentre toda essa reflexão, a pergunta que se pode colocar é a seguinte: em que espaço a pessoa com deficiência é deixada quando as exigências estão sob uma lógica produtivista e meritocrática oposta à sua deficiência? Essa é uma questão que carece de novas pesquisas, em continuidade a esta aqui apresentada, que em parte está mais em diagnosticar as praticas produzidas por esses discursos e pensar outro modo de olhar a inclusão escolar.

Conclusão

Cada vez mais emerge a necessidade de a filosofia adentrar o campo da educação para pensar questões e problemas atuais. Com esta pesquisa procurou-se seguir nessa direção, analisando e problematizando a inclusão escolar a partir das categorias e conceitos expostos. O maior impasse encontrado foi o de vislumbrar transformar a inclusão escolar em uma reflexão ética que emerja de uma Ética da Diferença e que privilegie o olhar da pessoa com deficiência, ou seja, a pessoa com deficiência não tida como objeto, mas como sujeito da própria ação inclusiva. Outro ponto importante para pensar essa questão ética foi a noção de uma política econômica específica, neoliberal, cheia de conceitos e padrões próprios que, quando refletida na perspectiva da pessoa deficiente, acaba por ser entendida como um controle excessivo da vida humana, um controle que tem mais condições de excluir do que de incluir as diferenças.

Referências:

FOUCAULT, M. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 474p.

PAGNI, P. A (2014). Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. 2015, Pro-Posições v. 26, n 1 (76) p.87-103.

VEIGA-NETO, A., & LOPES, M. C.. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade, 2007. 28(100) - Especial, 947-963

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HABILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL

Mariana de Nascimento; Nayara Romagnoli Silveira[239]
Coautoria Luiz Antônio dos Prazeres[240]

RESUMO

Este trabalho objetivou desenvolver algumas habilidades de leitura e escrita dos alunos de 6º e 9º ano, da escola Coronel Benjamin Guimarães, junto ao ensino de língua portuguesa dentro da escola. O projeto PIBID *Leitura e Escrita* propõe o estudo dos gêneros textuais como forma facilitadora do desenvolvimento cognitivo na disciplina língua portuguesa, bem como em todas as áreas do conhecimento. Com foco na temática consciência social, buscamos incentivar os alunos a questionar o mundo e a despertar maior interesse pela leitura. A escolha de produzir uma revista em que os próprios alunos fossem produtores de textos, cumpriu o propósito de incentivar a produção dos gêneros apresentados, ao mesmo tempo em que reforçava a capacidade de adequar seus textos aos gêneros trabalhados. Além disso, os alunos trabalharam com a reescrita de seus textos. Esse estudo de caráter preliminar contribuíra para futuras pesquisas acadêmicas, as quais poderão abranger desde a

[239] Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Mariana Nascimento (mari.nascif@gmail.com) e Nayara Silveira (nayromagnoli@gmail.com). O projeto foi desenvolvido com a coordenadora Suely Calixto na E. E. Coronel Benjamin Guimarães. As bolsistas do PIBID envolvidas são: Mariana Nascimento Ferreira; Natasha Castro Silva; Nayara Romagnoli Silveira; Priscila Céli da Costa.

[240] Professor da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Luiz Antônio Prazeres é Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Ouro Preto; Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais; e Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense.

investigação linguística que os textos apresentam até a psicológica e social, as quais e são transmitidos pelos dizeres dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: PIBID; Língua Portuguesa; Leitura, habilidades cognitivas; Escrita; Gêneros textuais; Compreensão social.

INTRODUÇÃO

As atividades desenvolvidas no *PIBID: Língua Portuguesa Leitura e Escrita* constituem-se como objetivos de pesquisa: identificar os hábitos de leitura e as habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental da escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Mariana, a saber: Benjamin Guimarães; além de elaborar formas de intervenção para desenvolver a escrita e as identificações de gêneros textuais desses alunos. Há grande importância em analisar o desenvolvimento do aprendizado da leitura e conceber formas de intervenção para ampliar aspectos relacionados ao aprimoramento da leitura, elemento basilar para os processos de letramento e para desenvolver a cognição em todas as áreas do conhecimento. É fundamental que os estudantes tenham oportunidade de ampliar a leitura, saber reconhecer e produzir diversos tipos de gêneros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a interdisciplinaridade que o ensino da língua portuguesa pode vincular para a formação do aluno:

> Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua

> Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas. Pag. 36/37

Diante dessas premissas, desenvolvemos a fase inicial do trabalho, na qual foi feito levantamento de hábitos de leitura dos alunos, visando mapear essa relação. Mediante o uso de questionários, coletamos dados nas escolas em cada uma das séries nas quais desenvolvemos o projeto. Depois de identificar e catalogar os dados, fizemos sua análise quantitativa. Após a análise dos resultados, elaboramos um teste com itens baseados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil, do INEP/MEC, almejando perceber, com maior clareza, o nível de desenvolvimento de habilidades de leitura dos examinados.

Em seguida, foram elaboradas atividades com foco em estratégias de leitura e escrita que visassem reforçar aspectos já desenvolvidos e estimular a ampliação/criação de habilidades de leitura ainda não desenvolvidas. Esse estudo de caráter preliminar, direcionou a escolha da segunda fase do projeto, no qual elegemos a revista como suporte e, dessa forma, foi possível proporcionar o estudo e a produção de vários tipos de gêneros e, também, estimular maior interesse para a produção da escrita e reescrita de textos de própria autoria.

Com a finalidade de propiciar aos estudantes desenvolvimento de habilidades em leitura às quais possuem direito amplo garantido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como em outros documentos oficiais acerca do ensino de língua Portuguesa na educação básica, elaboramos atividades para trabalhar os gêneros comuns em uma revista, para possibilitar aos alunos um questionamento de mundo e uma consciência social reflexiva. Além disso, foi vislumbrada a possibilidade de tornar os alunos capazes de saber adequar seus textos, sem apresentarem dificuldades quanto aos gêneros trabalhados.

METODOLOGIA

Para iniciar a elaboração da revista, intitulada *A Raiz e seus Frutos*, composta pelos alunos de sextos e nono ano, todos os materiais coletados foram analisados, a saber: o questionário inicial e a prova de avaliação sistêmica. Esses materiais continham, por exemplo, a relação de tipos textuais que os alunos mais gostam de ler; a quantidade de alunos leitores em cada sala; se esses alunos possuem familiares leitores em casa; e, também, foi verificado se os números de leitores frequentes condiziam com os resultados do teste hipotético de desempenhos baseados nos descritores da prova Brasil, a qual foi aplicada.

Adiante, intercalaram-se tipos textuais de que eles mais gostavam e dispunham de familiaridade com aqueles aos quais tinham pouco acesso e/ou interesse. O objetivo de adotar essa maneira de escolher os tipos de gêneros a serem praticados foi, ao mesmo tempo em que os sujeitos passavam a assimilar novos conhecimentos de produções e interpretações textuais, também, era proporcionar-lhes prazer e divertimento. Ao pensarmos em algo mais atrativo e polêmico para os alunos, decidimos relacionar essas intervenções com problemáticas sociais que concatenassem com a realidade deles e que tivessem maiores importância em se discutir em salas de aulas. Há uma preocupação relacionada ao acesso de diversos textos para toda a população, como se pode observar na citação a seguir:

> Qualquer contexto social ou cultural que envolva leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes

> não chegam à população em geral, pois, subjacentes a essas práticas, há os mecanismos sócio políticos e ideológicos de controle dos recursos materiais e simbólicos (Signorini, *op. cit*. p.10). É o que Street (1984) denomina letramento ideológico, para explicitar o fato de que os eventos de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também da estruturas de poder dentro de uma sociedade. (BEZERRA, Maria Auxiliadora, 2010, p.42)

A teoria que envolve o letramento ideológico é de extrema importância que seja analisada e aplicada nas escolas para que o ingresso do conhecimento esteja ao alcance de todos.

A primeira atividade foi pautada na desigualdade social e, também, teve ênfase na criminalidade; para a qual foi escolhida a música, do gênero repente, *O rico e o pobre* de Caju e Castanha; e o *rap*, *A vida é um desafio* de Racionais, como meio interpretativo e reflexivo, e foi pedido um relato de caso que seria próximo à realidade de cada um ou poderia ser imaginário.

Em um segundo momento, o assunto enfatizado: desigualdade racial proporcionou a eles contemplação do empoderamento da mulher negra. Com a propaganda escolhida de produtos de estética *Tressemé* e o poema *Gritaram-me negra*, interpretado por Victoria Santa Cruz, os alunos, após refletirem a respeito desses aspectos, escreveram poemas que tratavam da questão racial e, de forma questionadora, do preconceito que ainda perdura em nossa cultura.

Diante do alto índice de violência contra crianças em nosso país, não poderíamos deixar de colocar em pauta a discussão a respeito da pedofilia. Baseados em *Desígnos Secretos*, conto de Sergio S'Anna, que foi interpretado e interelacionado com a temática central, os estudantes puderam presenciar a elegância de um texto com mais características literárias. E, então, deixando a criatividade ir além, eles escreveram a notícia que imaginaram que pudesse ter saindo nos jornais.

Para finalizar, foi incluído o tema *bullying* para o 6º ano, com o filme *O Diário de um Banana*, e foi pedida a produção de uma reportagem. Para o 9º ano, o tema foi trabalhado com curta metragem que se relaciona com o preconceito racial, juntamente com o homofóbico, em uma reportagem televisiva em que a entrevista se passa dentro de uma escola; além disso, elaboraram uma reportagem escrita com alguém que havia sofrido *bullying* homofóbico no contexto intraescolar.

Com a facilidade e o encanto que a tecnologia concebe para esses pré-adolescentes, apostamos na produção de uma revista virtual, a qual todos tivessem contato e pudessem com mais praticidade enviar para quem desejassem mostrar os seus trabalhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi observado grande interesse por parte dos envolvidos no projeto a respeito das temáticas sociais e no modo com que houve essa ligação das problemáticas que envolvem esses assuntos com a aprendizagem do português – sem estar somente pautado no ensino da gramática prescritiva. O retorno dos alunos tanto nas discussões que estavam envolvidas, quanto nas suas produções, foram primorosos para o aperfeiçoamento dos monitores do projeto, em ter maior conhecimento ao modo de como acontece o contato em salas de aulas e para o resultado final do projeto.

A seguir é apresentada a tabela com a organização dos tipos de gêneros textuais e das temáticas sociais que envolveram a produção da revista:

Temáticas sociais	Gêneros Textuais	Sextos anos	Nono ano	Escrita e reescrita final
Desigualdade social	Música	Repente	*Rap*	Relato de casos
Desigualdade	Propaganda e	Propaganda e	Propaganda e	Poema

racial Pedofilia Bullying	poema Conto Filme, Curta-metragem e reportagem de TV	poema Conto Filme	poema Conto Curta metragem (sobre o racismo) e reportagem de TV (homofobia)	Notícia Entrevista escrita

Link para o acesso da revista:<http://www.youblisher.com/p/1207634-A-Raiz-e-seus-Frutos/>

Ao iniciarmos o trabalho com a música e a temática desigualdade social, houve aproximação maior dos alunos com os monitores, pois, além de eles gostarem de música e ser um gênero oral de maior identificação para esses sujeitos, a temática escolhida foi diretamente relacionada com a realidade dos educandos.

O repente foi escolhido para os sextos anos, por ser mais adequado à idade deles e por ter uma facilidade maior para a interpretação. A escrita para eles foi mais livre, para que pudéssemos perceber com mais clareza o nível linguístico da turma e o conhecimento de mundo que eles tinham. Foi notado que não produziam textos de acordo com a estrutura formal esperada, havia dificuldades básicas de ortografia e um pouco de imaturidade na turma relacionada à consciência crítica.

Já no nono ano, o *rap* que foi trabalhado com esses alunos reforçava bastante a questão da criminalidade e que havia formas de superação para a realidade em que muitos vivem. Eles se espelharam bastante com a música e produziram com facilidade o relato de casos, puderam expor fatos que são recorrentes da experiência que tinham até então com o mundo do crime.

Posteriormente, adentramos em um ponto essencial a ser discutida nas turmas, a afirmação da identidade negra, a hipervalorização do corpo da mulher negra e a discussão a respeito dos fatores históricos que determinam esse tipo de visão

preconceituosa. Dessa forma, o enfoque das aulas foi dado aos assuntos que tangiam o preconceito acerca do cabelo dos negros e a valorização do corpo negro. Iniciamos com a propaganda de televisão, com cantoras negras famosas que valorizavam o seu cabelo *black* e indicavam um shampoo para cabelos cacheados. Em seguida, passamos o poema cantado que relatava o orgulho de ser negro e da pele negra. Essa reverberação foi bastante atraente para todas as turmas, principalmente pelo fato de essa escola ter um grande público negro. A escolha pela produção do poema, apesar de não ser tão comum em revistas, foi devido à falta de interesse desses alunos por esse tipo textual, houve bastantes dificuldades e resistências em relação à escrita do poema, mas conseguimos que atendessem a proposta solicitada.

O conto *Desígnios secretos,* destinado à próxima etapa do trabalho, possui uma linguagem um pouco mais rebuscada e de difícil interpretação. Nesse conto, uma adolescente é estuprada por um juiz de direito. A escolha desse conto ocorreu exatamente para que os alunos pudessem ter contato com textos mais complexos e que, à medida que fôssemos instigando a interpretação, eles percebessem que seriam aptos a interpretar vários tipos textuais. A reação dos alunos, de certa forma, foi resistente, ao perceberem que o conto travava de pedofilia e por termos deixado a escrita da notícia de acordo com o que eles achavam que poderia ter acontecido na reportagem que saiu no suposto jornal. Com isso, vários alunos escreveram absolvendo o juiz e acusaram a menina como maior culpada do acontecido. Verificou-se também que, para eles, não é clara a diferença entre notícia e reportagem escrita, sendo que, alguns não tinham a noção básica de como elaborar uma notícia. Essa parte do trabalho necessitou de mais reescritas, a fim de pudessem se aproximar e aprimorar mais o gênero pedido.

Para o *bulliyng*, decidimos trabalhar de maneiras diferentes, de acordo com a maturidade de cada sala. Nos sextos anos, tratamos da relevância de se pensar sobre o comportamento dos alunos na escola, das relações que têm com os colegas e como lidam com brincadeiras desnecessárias entre colegas. Já no nono ano, aprofundamos um pouco mais nesse tema e trouxemos discussão a respeito do *bullying* homofóbico

dentro e fora da escola. Os questionamentos nessa turma foram muitos, além de causar certo desconforto em alguns dos integrantes da turma. Como trabalho para a revista, foi pedido para ambas as turmas uma entrevista escrita, com a diferença de que, para os sextos anos, o entrevistado era alguém que já tivesse sofrido *bullying* dentro da escola e, para o nono, era alguém que sofreu *bulliyng* homofóbico dentro ou fora da escola. É interessante ressaltar que houve muita relutância por parte dos alunos do nono ano para produzirem essa entrevista e que não aconteceu admissão por parte de alguns familiares para que eles pudessem ter contato com alguém que fosse homossexual, a fim de para que a entrevista fosse realizada.

Com esse trabalho percebemos que ainda hoje há pouca discussão social dentro de salas de aulas e que os alunos envolvidos conseguiam distinguir um gênero de outro, mas não dispunham de muita facilidade para elaborar os textos. Esses fatos deixam clara a necessidade de haver mais projetos que envolvam essas temáticas e que é fundamental a insistência de se trabalhar com gêneros textuais, e de ser comum para eles a prática da reescrita. As temáticas abordadas também denunciaram a importância de serem trabalhados temas que causam inicialmente certa resistência por parte dos alunos, e mais discussões que trabalhem a temática: preconceitos e instiguem questionamentos da realidade em que eles se encontram, uma vez que podem ser facilitadores para a convivência dentro e fora da escola e contribuem para a visão de mundo dos alunos.

CONCLUSÃO

A elaboração desse trabalho iniciou-se com a pesquisa efetuada no primeiro momento do projeto, em que aplicamos um questionário sobre o hábito de leitura dos alunos da Escola Estadual Coronel Benjamin Guimarães e logo adiante uma prova baseada na avaliação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil, do INEP/MEC. Em seguida, analisamos os dados e começamos a elaborar a

proposta de intervenção nessa escola, para que os alunos tenham reconhecimento maior nos exames que irão se deparar em seus percursos estudantis.

O projeto de aprimoramento de leitura e escrita é baseado na criação de uma revista que foi desenvolvida pelos textos dos próprios alunos de sextos e nono ano e que, além de possuir grande diversidade de gêneros estudados, compõe temáticas sociais de grande importância para serem trabalhadas em salas de aula. O ato de elaborar uma proposta em que os alunos tivessem em mãos os resultados das suas escritas facilitou bastante o trabalho e motivou muito o interesse de aprender e de fazer o que foi solicitado aos estudantes.

Devem ocorrer maiores planejamentos nas escolas, os quais envolvam atividades diversificadas no ensino de língua portuguesa de forma mais atrativa, notadamente com foco na leitura e na escrita, pois são perceptíveis as dificuldades que os alunos sentem em relação à interpretação e à produção textual. Além disso, não só essencial que os alunos reconheçam as diversidades de gêneros textuais existentes, mas que também saibam produzir textos de diferentes e diversos gêneros sem grandes dificuldades.

Ao se pensar nos questionamentos referidos sobre problemáticas sociais que envolvam a nossa sociedade, percebe-se a insuficiência de esclarecimentos e reflexões por parte dos alunos e a falta de planejamentos direcionados a esses temas. No trabalho final sobre *bullyin*g homofóbico, isso ficou evidente, pois a resistência encontrada por parte dos pais dos alunos evidencia a carência de discussão dos temas dentro da escola. A escola se faz necessária para a construção da consciência crítica do aluno. A escolha do título *As raízes e seus frutos* foi evidenciada a partir da reflexão da importância da escola como ferramenta que auxilia no processo de aprendizado e em questionamentos relevantes para a vida cidadã. De acordo com a forma com que o assunto é abordado, lança-se a semente do questionamentos, o que é fundamental no processo da produção de bons frutos.

Dessa forma, o PIBID Leitura foi e continua sendo um grande intermediário para que os alunos possam amadurecer mais conscientes e livres de preconceito. O

processo de produção da revista e ter a produção em mãos disponível para acesso e divulgação reafirma para os alunos que possuem capacidades para produzir cada vez mais e colabora no amadurecimento da escrita de forma instigante. Em suma, é satisfatório ver o reconhecimento do trabalho por parte dos alunos e, também, dos envolvidos no projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Introdução aos PCNs. Brasília: MEC, 1997. p. 36-37.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; Bezerra; Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 42.

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: O/A PROFESSOR NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DOM VELLOSO EM OURO PRETO - MG.

Rafael Bonfim Lara[241]

241 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do Grupo de Pesquisa Caleidoscópio/UFOP. rafael.ufop@ymail.com

Marco Antônio Torres[242]

RESUMO: Um dos grandes desafios da escola no mundo atual se constitui na superação das formas de discriminação que excluem e inferiorizam sujeitos. A escola deveria ser vista como local de diálogo, local de aprender a conviver, onde os/as alunos/as vivenciassem a própria cultura e aprendessem a respeitar outras pessoas. A escola deveria possibilitar aos/as alunos/as o desenvolvimento de relações coerentes com os valores que ele mesmo elegeu como seus. Tendo em vista que a escola é o principal meio de informação e formação dos cidadãos ainda na infância e na adolescência, é neste espaço que se pode tratar de temas como o da diversidade sexual de forma crítica e inclusiva. Diante do exposto, faz-se indispensável que a academia promova reflexões sobre as diversas práticas educativas na escola e a função docente no processo de socialização e aprendizagem levando-se em conta a diversidade sexual dos/as alunos/as da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Sexual; Escola; Professor; Homofobia.

INTRODUÇÃO:

A análise e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação de informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada aluno/a são fatores importantes ao se trabalhar com educação. Considero que um dos temas mais difíceis de se trabalhar na escola seja o da diversidade sexual, uma vez que seu estudo visa a conscientização de que existem

242 Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

muitas diferenças entre os indivíduos com relação as suas formas de pensar, de agir, de olhar a vida e a reprovação social gera muitas dificuldades para as pessoas, inclusive para os/as alunos/as da educação básica que estão no processo de formação enquanto cidadãos.

Cabe ressaltar que a pesquisa "Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar" (2009)243, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre estudantes, pais, mães, professores/as, diretores/as e funcionários/as das escolas brasileiras. De fato, o que se pode notar é que o preconceito não ocorre isolado, a nossa sociedade é preconceituosa, inclusive dentro do ambiente escolar. A pesquisa ainda demonstrou que, quanto maiores os índices de preconceito e práticas discriminatórias no ambiente escolar, era pior é o desempenho escolar de seus estudantes.

Neste estudo o termo homofobia será utilizado para analisar os efeitos da discriminação sexual no ambiente escolar. Aqui proponho utilizar o termo homofobia como um dispositivo dinâmico da heteronormatividade, que segundo Junqueira (2007, p. 04) se caracteriza por sentimentos de aversão, desprezo, ódio, medo contra as representações sexuais que fogem ao modelo heterossexual, e costuma produzir preconceito, discriminação e demonstração de violência contra LGBT[244] (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

Tratar do tema diversidade sexual a partir dos saberes e fazeres docentes pode levar a refletir sobre como a educação sexual, ou temas referentes a diversidade sexual, é trabalhada na escola. Embora as sexualidades seja um tema presente no

[243] Esta pesquisa foi realizada em 501 escolas com 18.599 estudantes, pais e mães, professores e funcionários da rede pública de todos os Estados do País, com o objetivo de dar subsídios para a criação de ações que transformem a escola em um ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças. Seus resultados foram apresentados em junho de 2009.

[244] Inicialmente, o movimento era conhecido apenas por GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), no entanto, este movimento ganhou grande força abrangendo pessoas que começaram a se conhecer cada vez mais e assumir suas próprias identidades, fazendo com que o movimento adquirisse outros tipos de orientações sexuais.

cotidiano dos/as alunos/as, é um assunto pouco discutido na sala de aula. Há muito tempo este não é apenas tema de debates científicos ou objeto de discussões religiosas. Vivem-se novos tempos, em que preconceitos começam a ser questionados ou pelo menos são enfrentados na sociedade, inclusive no ambiente escolar. Todavia, grupos orientados por uma moral religiosa têm combatido o termo gênero e outros que se referem a sexualidade na elaboração do Plano Nacional de Educação.

O tema da sexualidade possui grande importância em diversas instâncias sociais e campos do saber. É importante discutir esse assunto na escola, uma vez que essa instância não apenas reflete o entendimento de sexualidade e de gênero que a sociedade entende como correto, mas também produz tais formas de entendimento. É fundamental também discutir na escola a valorização da igualdade de gênero e a promover o respeito e o reconhecimento da diversidade sexual de forma a não continuar reforçando a heteronormatividade como se existisse uma identidade sexual correta e outra errada na sociedade.

Tendo em vista esse debate teórico-epistemológico, ressalta-se a importância de se estudar a atuação de professores/as nas escolas considerando a diversidade sexual do alunado, desenvolvendo uma postura crítica em relação às diferenças dentro da escola, mesmo que ainda haja uma grande resistência para se abordar questões referentes às sexualidades, onde se percebe que muitos/as professores/as não tratam desta questão por considerarem a educação sexual um dado natural, embora esta atitude possa de fato esconder o preconceito e o medo de criar constrangimentos ao se discutir sobre o assunto.

Nesse sentido, a Escola Estadual Dom Velloso oferece um desafio particular, já que se trata de um espaço educativo que agrega centenas de alunos/as do ensino fundamental com faixa etária entre seis a quinze anos, oriundos de diferentes bairros. A escola é tradicional na cidade de Ouro Preto e impregnada de valores relacionadas à Igreja Católica, com ligações intensas com a Paróquia do Pilar (igreja católica local)

através do uso de espaços como o auditório da igreja e até mesmo participação dos alunos em horário escolar de missas e festividades religiosas. Este contexto pode sustentar valores de uma sociedade ainda moralista, interiorana, onde habitantes de diversas partes da cidade entre alunos, professores e funcionários, de situação econômica e social diferentes, convivem no mesmo espaço diariamente. Todos esses elementos tornam esta escola um espaço interessante para se tornar um excelente campo para tais explicações.

Diante de tais reflexões, este estudo tem o intuito de investigar a prática dos/as professores/as no processo de socialização e aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Dom Velloso levando em consideração a diversidade sexual e a apropriação que estes fazem das diversas práticas educativas no ambiente escolar. Em particular, busca compreender como os/as professores/as desta instituição estão lidando com situações ligadas a diversidade sexual na escola sob o ponto de vista dos/as professores/as conforme as seguintes indagações: Qual é a importância da discussão de temas como o da diversidade sexual no ambiente escolar? Os/as Professores/as consideram este assunto como importante tema transversal nas suas aulas? Como os docentes lidaram ao presenciar algum debate acerca das sexualidades dos alunos? Entre as prováveis hipóteses para as indagações citadas, destaco que de certa forma, ainda existe um tabu para se dialogar com temas ligado às sexualidades em nossa sociedade e, que os/as professores/as, na maioria das vezes, não possuem preparo especifico para lidar com tais situações.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar a prática dos/as professores e apropriações de discursos que estes/as fazem no processo de socialização e aprendizagem levando em consideração a diversidade sexual na escola. Os objetivos específicos estão entrelaçados com o objetivo geral e se enquadram na identificação dos principais problemas relacionados à diversidade sexual no ambiente escolar e no reconhecimento a importância das relações que professores/as estabelecem no processo de socialização do alunado, incentivando a criação de projetos que visam discutir a temática da diversidade sexual a fim de reduzir a discriminação e o preconceito, tornando a escola um ambiente favorável ao convívio das diferenças.

METODOLOGIA

Na tentativa de buscar respostas à questão proposta nesta pesquisa e que serão analisadas a partir dos estudos já realizados e, da realidade da escola que foi escolhida como campo de investigação, tenho utilizado, como método a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (1994):

> Se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o

> que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização das variáveis (1994, p.21).

O diálogo com o campo teórico deverá se prolongar durante todo o tempo da pesquisa. Na primeira fase, junto com o levantamento da produção teórica, também foi iniciada a observação na Escola Estadual Dom Velloso e a aplicação de uma entrevista piloto, para verificar a pertinência das questões propostas, além de uma entrevista com a Especialista em Educação (pedagoga) da escola. A escolha dos/as professores/as tem ocorrido de forma voluntária, no momento em que eles/as serão previamente esclarecidos/as dos objetivos e natureza da pesquisa, algo que também temos dialogado com o pessoal da gestão da escola.

A Pedagoga entrevistada, a professora da entrevista piloto e alguns docentes que já se prontificaram às entrevistas, isto é, aqueles/as que desejaram até o momento participar deste estudo, tem sido informados/as que dentre os critérios para suspensão ou encerramento da pesquisa seriam considerados situações extremas como doença ou óbito do pesquisador, impossibilidade de substituição de um bolsista na fase inicial da pesquisa, a incapacidade de aceite de sujeitos para participar das entrevistas, que por ventura, venha prejudicar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa. Isto foi feito por meio dos esclarecimentos do pesquisador e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a análise dos dados obtidos nestas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Após análise interpretativa dos dados, os mesmos serão categorizados e analisados para dar

segmento ao objetivo desta pesquisa. A partir da explicitação das informações obtidas, e da elaboração das categorias de análise, farei as elaborações da pesquisa, onde utilizarei alguns trechos de depoimentos dos sujeitos entrevistados para dar suporte às interpretações.

Considero que a entrevista será a etapa de coleta de maior relevância para a pesquisa, pois, além da escuta de cada entrevistado, a observação revelou importantes informações. De acordo com Ludke e André (1986, p. 36), o pesquisador, na entrevista, deve levar em conta não apenas o roteiro da entrevista e as respostas verbais dos participantes, mas também a comunicação não verbal. Explicam os autores: “gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal, cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito”.

A vista disso, a observação ocorreu durante a realização das entrevistas e me permitiu possuir um olhar atento ao contexto levando a identificar novos elementos, por meio dos gestos e do modo como os docentes expressaram suas experiências. Tendo em vista que a observação do campo deve ser orientada e sistematizada para que se torne uma técnica científica, observei o contexto em que ocorreram as entrevistas na escola, considerando os objetivos do estudo.

Afirmam Ludke e André:

> Planejar a observação significa determinar com antecedência o que e como observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco de investigação e sua configuração espaço-tempo, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema que serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (1986, p. 25).

Durante o período de observação e coleta de dados utilizarei o Diário de Campo para registrar elementos pertinentes a esta pesquisa. Assim, será possível registrar subsídios sobre o campo, a comunicação não verbal, as impressões acerca do campo e das entrevistas.

As entrevistas serão transcritas, constituindo a primeira versão do texto da coleta de dados, que foi escrita tal qual como aconteceu. Posteriormente, construirei a segunda versão, que passou a ser o referencial para a análise de dados. As entrevistas serão lidas, relidas e apresentadas aos entrevistados novamente, para aprovação ou aprimoramento das falas apresentadas por eles anteriormente. Para Szymanski (2010), o *feedback* na pesquisa científica é muito relevante. Portanto esse momento representou para os participantes da pesquisa o conhecimento da forma como foi organizado os dados.

Espera-se que com esta pesquisa eu possa evidenciar elementos que contribuam com o avanço da discussão acerca da diversidade sexual na escola e que essas minhas elaborações retornarem à escola como indicadores de caminhos ou análises que possam ser aprofundadas sobre as ações efetivadas no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa ainda está em andamento e tem como objetivo investigar a prática dos/as professores/as no processo de socialização e aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Dom Velloso, levando em consideração a diversidade sexual e a apropriação que estes fazem das diversas práticas educativas no ambiente escolar.

O levantamento inicial de dados, feito pela observação de campo e pela entrevista piloto mostrou que a temática da diversidade sexual aparece no cotidiano desta escola e, que muitas vezes, os/as professores/as não estão preparados para lidar com tais situações. Deve-se levar em consideração também, que este despreparo pelos professores em lidar com situações voltadas a diversidade sexual dos seus alunos, pode ser oriundo da falta do debate sobre diversidade sexual na escola nos cursos de graduação que os/as prepararam para o mercado de trabalho, embora este não seja o foco desta pesquisa, foi o que revelou o levantamento de dados iniciais.

Espero no decorrer desta pesquisa, aprofundar o capítulo metodológico, bem como buscar autores que entrelacem os dados obtidos nas entrevistas, com os conhecimentos referentes a diversidade sexual e a homofobia na escola, a fim de traçar algumas propostas pedagógicas para a discussão do tema de diversidade sexual na escola.

O desenho metodológico construído até o presente momento, apresentou importantes elementos para a construção inicial da dissertação. No entanto, será necessário ainda algumas observações no campo, além das demais entrevistas que serão realizadas em setembro deste ano. Após análise interpretativa dos dados, os mesmos serão categorizados e analisados para dar segmento ao objetivo desta pesquisa. A partir da explicitação das informações obtidas, e da elaboração das categorias de análise, será produzida a redação final desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

FIPE/MEC/INEP. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. São Paulo/Brasília: MEC/INEP. 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**. V.1, n.1, jul./dez. 2007.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

A VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS DISCIPLINAS E AULAS QUE SÃO OFERTADAS NO ENSINO MÉDIO

Valéria Duarte Malta-FUMEC/MG[1];

vdmzip@yahoo.com.br

Maria Clêdmar Duarte Guerra- EESM/MG[2]

cledmarduarte@yahoo.com.br

RESUMO:

O objetivo geral do trabalho é identificar se o currículo vivido pelos alunos do ensino médio, tem sentido nas experiências vividas por eles fora da escola. Já os objetivos específicos se dividem em três. O primeiro é identificar se há a integração entre o currículo do ensino médio e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho. O segundo é identificar qual a visão que os estudantes do EM tem sobre as aulas que lhe são ofertadas e o terceiro é verificar se as aulas e disciplinas atendem as expectativas dos discentes da EESM. A escola pesquisada é localizada no município de Santa Maria de Itabira, no estado de Minas Gerais. Por meio de questionários direcionados aos alunos do ensino médio possível coletar dados que mostrem a visão dos discentes sobre o Ensino Médio. Percebe-se a necessidade de provocar uma reflexão sobre a evasão dos estudantes do EM e sobre a aplicabilidade do currículo na vida dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Visão dos alunos. Aplicabilidade

INTRODUÇÂO

Um dos maiores desafios pós a universalização da educação básica no Brasil é manter garotos e garotas no Ensino Médio (EM) até a sua conclusão. Dados do Pnad 2011 mostram que do total de adolescentes brasileiros com idade de 15 a 17 anos, 1.722.175 estão fora da escola, o que representa cerca de 16,3% dessa população.

De acordo coma UNICEF (2014), os negros estão em situação menos favorável que os brancos. Enquanto 1.042.753 adolescentes negros de 15 a 17 anos estão fora da escola, 665.135 brancos se encontram na mesma situação.

Certo é que o modelo atual do EM não atende a demanda e não consegue atrair e manter o estudante na escola, visto que o currículo parecer não atrair e não ter aplicabilidade na vida dos discentes. De acordo com a Pnad 2011, do total de adolescentes brasileiros com idade de 15 a 17 anos, 1.722.175 estão fora da escola.

Sendo que o maior contingente em termos absolutos está na Região Sudeste, com 610.226 adolescentes.

Esta pesquisa se justifica porque irá fornecer dados para entender o que os estudantes esperam do Ensino Médio e da escola. Além de fazer emergir propostas, sugestões de outros encaminhamentos para o currículo, para as disciplinas e para outros arranjos curriculares, considerando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Assim, os levantamentos das opiniões dos estudantes do EM podem contribuir para as melhorias do currículo e do ensino.

A metodologia a ser utilizada será uma pesquisa de referencial teórico lido. Baseado em todo referencial bibliográfico lido, será elaborado um questionário semiestruturado. Posteriormente esse questionário será aplicado aos alunos do Ensino Médio diurno e noturno da Escola Estadual Santa Maria. Sequencialmente será feita a tabulação, análise dos dados e apresentação dos resultados para os professores e gestão da escola pesquisada.

O objetivo geral do trabalho é identificar se o currículo vivido pelos alunos do ensino médio, tem sentido nas experiências vividas por eles fora da escola. Já os objetivos específicos se dividem em três. O primeiro é identificar se há a integração entre o currículo do ensino médio e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho. O segundo é identificar qual a visão que os estudantes do EM tem sobre as aulas que lhe são ofertadas e o terceiro é verificar se as aulas e disciplinas atendem as expectativas dos discentes da EESM.

Em decorrência disso surge a indagação do problema de pesquisa: Qual é a visão dos estudantes sobre o ensino médio básico?

METODOLOGIA

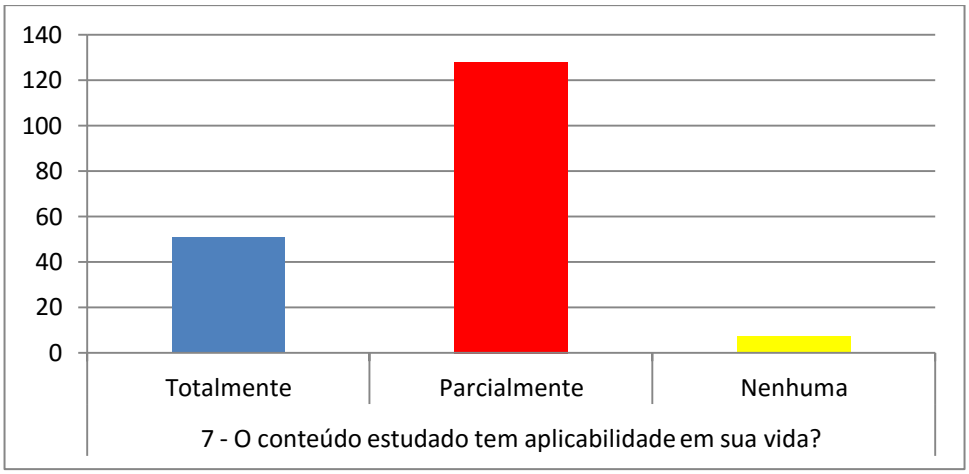
Esta pesquisa classifica-se como bibliográfica, descritiva, quantitativa, e explicativa. O campo de estudo desta investigação limitou-se a 186 alunos do ensino médio de uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Após a leitura e seleção do referencial bibliográfico, foi elaborado um questionário semiestruturado baseado o referencial teórico lido. Em seguida, foi feita a aplicação do questionário aos alunos do Ensino Médio diurno e noturno da Escola Estadual Santa Maria. Posteriormente, foi feita a tabulação e a análise dos dados. Por fim, foi feita a apresentação dos resultados para os professores e gestão escolar.

RESULTADOS

Foram respondidos um total de 186 formulários. Quanto a análise da integração entre o currículo do ensino médio e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conclui-se que, 120 dos alunos afirmam que o conteúdo tem uma aplicabilidade parcial em seus cotidianos, enquanto 51 alunos tem um aproveitamento total e apenas 7 alunos não se beneficiam desta aplicabilidade conforme GRAF. 1, abaixo.

Gráfico 1- Aplicabilidade do conteúdo do EM na vida dos discentes



Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

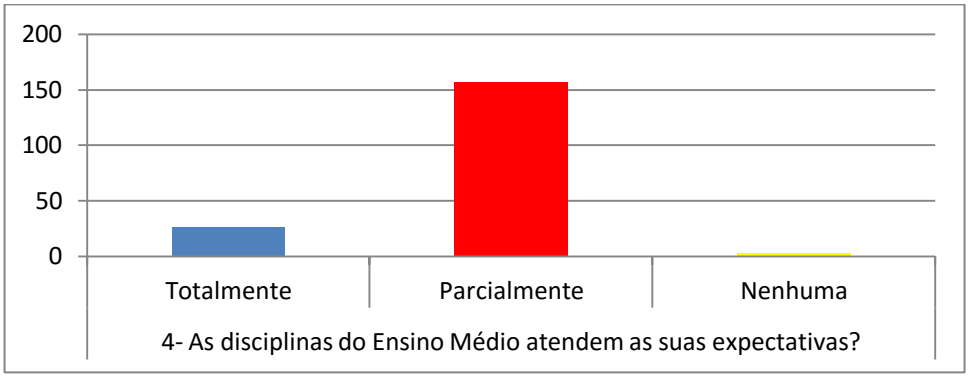
Cerca de 161 dos estudantes do EM consideram as aulas como sendo boas , 13 alunos consideram como ótimas as aulas que lhes são ofertadas e apenas 12 como ruins. Este resultado é muito preocupante, uma vez que, os professores poderiam fazer mais uso da tecnologia da informação, o que tornaria as aulas mais agradáveis e interessantes, prendendo mais a atenção e interesse dos alunos.

Observa-se que, as atividades solicitadas aos alunos dentro da sala de aula não são satisfatórias, pois 152 dos alunos realizam a atividade parcialmente , 25 totalmente e 9 alunos nunca realizam. Através do resultado da pesquisa, percebe-se uma enorme defasagem no aprendizado da maioria, sendo necessária uma intervenção para a mudança deste quadro. E quanto às atividades solicitadas aos alunos para casa, 33 alunos nunca as realizam, sendo apenas 12 a realizar completamente.

Este resultado deveria ser melhor, uma vez que, 91 dos alunos não trabalham , tendo tempo de realizá-las. Porém, 14 alunos afirmam que o trabalho interfere totalmente no seu rendimento escolar. Ao verificar se as aulas e disciplinas atendem as expectativas dos discentes da EESM, 157 alunos acharam que suas expectativas

são atendidas parcialmente, 26 alunos, totalmente e não conseguem atingir as expectativas de 3 discentes. Conforme GRAF. 2.

Gráfico 2- Disciplinas do EM atendem as expectativas dos discentes



Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Do total de pesquisados, 47 alunos dizem que a gestão escolar é autoritária, já outros 94 alunos acham a gestão democrática e 45 consideram a gestão indiferente. Noventa e oito discentes responderam que seu comportamento no ambiente escolar, às vezes é igual ao seu comportamento no ambiente familiar e social. Já 69 alunos consideram seu comportamento é igual e 19 responderam que o comportamento é completamente diferente em casa.

É notória uma distância de um comportamento em ambientes diferentes, o que não deveria ocorrer, pois demonstra um desajuste de comportamento do estudante dentro da sociedade em que está inserida e dentro da escola que está regularmente matriculado. Deste modo, esse comportamento pode ser pode ser advindo do relacionamento dos professores com os alunos, visto que 50 alunos consideram ter um ótimo relacionamento com os professores, já 131 alunos consideram tem bom relacionamento e 5 considera ter um relacionamento ruim com os docentes.

O bullying influencia muito no desenvolvimento do aluno, pois abaixa sua autoestima, deixando-o vulnerável o que faz cair o seu rendimento escolar. Neste sentido 76 destes alunos dizem já ter sofrido algum tipo de preconceito ou bullying no ambiente escolar. Este problema pode ser a causa de indisciplinas, pois 14 alunos se consideram indisciplinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa alcançou o objetivo geral proposto identificando que os estudantes não percebem muita aplicabilidade do conteúdo estudo em sua vida diária. Já que 72% dos estudantes afirmam que o conteúdo estudado não tem tem aplicação em suas vidas ou tem uma aplicabilidade parcial.

Cerca de 84 % dos estudantes dizem que as disciplinas atendem as suas expectativas de forma parcial, já 13 % afirmam que as disciplinas atendem a suas expectativas e 3% dizem que as disciplinas não atendem seus ensejos.

Dos 186 estudantes pesquisados, é do sexo feminino e 45 % e 56 % é do sexo masculino.Sendo que 26% destes são residentes na zona rural.Quanto a raça 37% são estudantes negros, 53% são pardos e somente 9% são brancos. 32 % estão cursando o ensino médio concomitantemente com outro curso técnico.Do total 27 % trabalha formalmente,23% informalmente e 48% não trabalham.

Para 50% dos discentes a percebem a gestão escolar como democrática, 25% percebem a gestão escola autoritária e 24% acreditam que a gestão escolar é indiferente.Também é possivel identificar que a tecnologia quase não é utilizada pelos docentes do EM.Interesse é que somente 2% afirmaram ter um relacionamento ruim com os professores.

Por meio dos dados coletados é possivel afirmar que as atividades que são solicitadas pelos professores não são realizados pelos alunos em casa, uma grande

maioria realiza as tarefas parcialmente .Isso pode ser associado ao fato dos estudantes afirmarem que as disciplinas que constam no curriculo do EM não atendem as experctativas destes jovens.

REFERÊNCIAS:

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.,* Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica.* 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C.A. *Juventude e iniciação científica.* Políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

REIS, J. T. *Reestruturação do Ensino Médio:* pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

A análise foi detalhada no estudo *Comunicado do Ipea 157 – Tendências Demográficas Mostradas pela Pnad 2011* (2012).

VOLPI, Maria. SILVA, Maria de Salete. RIBEIRO, Júlia. 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

EIXO 12- Políticas de Formação e Condição Docente.

ANÁLISE DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE FORMADORES NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA[245]

Adriene Carvalho[246]; Carla Patrícia Quintanilha Corrêa[247]; Marconi Silva Miranda[248]; Paulo Ricardo da Silva[249]

[245] Este trabalho foi elaborado no âmbito do grupo de pesquisa, registrado no CNPQ, desde 2003, sob o nome "Formação de Professores e Políticas Educacionais" - FORPE /UFJF, do qual todos os autores deste texto participam.

[246]Pedagoga do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus Juiz de Fora*. Email: adriene.carvalho@ifsudestemg.edu.br

[247]Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/RJ) e Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: carlapqcorrea@hotmail.com

[248] Professor assistente do dep. de economia da Universidade Federal de Juiz de Fora – *campus GV*. Email: marconismiranda@yahoo.com.br

[249]Professor substituto do Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF e doutorando em Química na Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: ds_pauloricardo@yahoo.com.br

RESUMO

A formação dos formadores, ou seja, a formação dos docentes que atuam na preparação de novos professores é um campo que necessita de estudos. Buscando atuar nesta lacuna, este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa maior realizada pelo Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Políticas Educacionais" - FORPE /UFJF, que tem investigado a formação do formador. Neste recorte, são analisados trabalhos sobre a formação de formadores na área de Ciências Naturais e Matemática. Objetiva-se apresentar um panorama do que vem sendo pesquisado acerca da temática proposta. Utilizamos como base de dados um levantamento de artigos, teses e dissertações sobre formação de formadores, realizado pelo Grupo FORPE, durante o ano de 2014 e início de 2015, por meio de uma extensa varredura em seis fontes de pesquisa, com diversos descritores e refinamento cuidadoso. A análise revelou um baixo número de pesquisas nesta área. Adicionalmente, verificamos que a trajetória formativa dos professores destas áreas do conhecimento valoriza os procedimentos específicos da pesquisa científica em detrimento da docência, podendo refletir na qualidade da formação dos futuros professores, além de contribuir para a desvalorização dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de Formadores; Docência no Ensino Superior; Pesquisa Bibliográfica.

1. Introdução

As pesquisas sobre a formação de professores para a Educação Básica no Brasil e no exterior vêm crescendo de forma substancial nos últimos anos. Vários autores vêm debruçando esforços para este campo (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; MALDANER, 2006; TARDIF, 2011), publicando sólidos trabalhos e propostas

sobre a formação e atividade docente, o que permite inferir que este é um campo de pesquisa bem estabelecido na área acadêmica. A concepção de que somente a formação inicial não é suficiente para o pleno exercício profissional e o consenso de que o professor, frente aos desafios que a docência apresenta, necessita de oportunidades constantes de formação, vêm ganhando força nas pesquisas (DIAS; VIEIRA, 2012). Entretanto, há que se destacar que a formação de professores não envolve apenas os sujeitos que atuarão na Educação Básica, Escolas Técnicas e nas possíveis esferas que um curso de licenciatura permite a atuação. Assim, é de extrema importância investigar a formação dos professores que formam professores, ou seja, aqueles que atuam nos cursos superiores.

De acordo com Pachane (2003), são raros os trabalhos que discutem a formação de formadores, como se não houvesse necessidade de formação neste âmbito.

> Uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática de seus professores, ou seria melhor dizer, à falta dela, o que pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos (PACHANE, 2003, p. 29).

Neste sentido, Pachane (2003) aponta que este cenário advém de limitações nos cursos de pós-graduação, que acabam valorizando mais a formação do pesquisador em detrimento à docência, ou seja, formando o futuro professor universitário em uma perspectiva que dissocia ensino e pesquisa, bem como com uma concepção ingênua sobre docência[250].Neste modelo de formação docente, há poucas críticas à formação

[250]Sobre este fato, a experiência de um dos autores deste texto, que atualmente é aluno de pós-graduação, vêm mostrando que mesmo com a obrigatoriedade do cumprimento de determinada carga horária (somente para alunos bolsistas) nos cursos de mestrado e doutorado do referido programa, ainda são grandes as limitações para uma boa

e atuação de professores do ensino superior. Este tipo de modelo possui raízes históricas, que remetem ao início do século XIX, quando os primeiros cursos superiores foram criados no Brasil, permanecendo até os dias atuais. Dessa forma, percebe-se que falta aos professores universitários uma formação pedagógica, que os permita entender melhor os processos de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de reflexões críticas sobre sua atuação como docente. Este problema se torna ainda mais grave quando olhamos para os cursos de licenciatura, uma vez que visões de ensino destes professores podem ser incorporadas pelos futuros professores.

Furlanetto (2011) e Ferenc e Mizukami (2005) apontam que a formação de formadores é um território a ser explorado. Furlanetto (2011) vem mostrando as limitações de processos formativos centrados na transmissão de conhecimentos, em uma lógica fragmentada, linear e organizada. Aponta ainda, o surgimento de novas práticas que levam em consideração processos reflexivos e críticos. Para a autora, é necessário repensar as visões tradicionais de ensino, em que predomina uma concepção que para ser professor é necessário possuir conhecimentos, que aplicados de determinada forma garantem a aprendizagem. Nesta nova perspectiva de formação, "o formador deixa de ser transmissor de conhecimentos capaz de "formar", mas também não se configura como mero espectador dos processos de formação" (FURLANETTO, 2011, p. 134).

Morosini (2001) nos mostra limitações no que diz respeito à legislação para o ensino superior, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 somente explicita em seu artigo 52, inciso II, que para este nível o professor deve possuir competência técnica, uma vez que "um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado", sem trazer uma compreensão do que seria tal competência. Silva (2011) concorda com esta afirmação ao indicar que tal

formação no que diz respeito à docência. Dessa maneira, na maior parte dos casos, o estudante escolhe uma disciplina da graduação e realiza um acompanhamento das aulas ao longo do semestre, não participando ativamente das aulas e tampouco do planejamento da disciplina. Além disso, ministra um número reduzido de aulas (muitas vezes apenas uma), e não possui um horário específico para discussões com o professor da disciplina.

referência na lei não garante a formação pedagógica. Neste sentido, Ferenc e Mizukami (2005) alertam para a ausência de políticas voltadas para a formação pedagógica dos professores de ensino superior, ficando a cargo das instituições, que pouco se preocupam com esta formação.

Diante deste cenário problemático, é de extrema relevância levantar e discutir sobre o que se tem pesquisado a respeito do tema Formação de Formadores. Dessa maneira, o objetivo maior da pesquisa realizada pelo Grupo FORPE é analisar trabalhos acadêmicos que se dedicam ao estudo da formação de formadores. Neste trabalho, apresentamos um recorte da pesquisa maior, uma vez que foram analisados apenas trabalhos sobre a formação de formadores na área de Ciências Naturais e Matemática, objetivando apresentar um panorama do que vem sendo pesquisado acerca da temática proposta.

2. Metodologia

Esta pesquisa possui um caráter amplo e vem sendo desenvolvida em várias etapas. Este texto apresentará um recorte baseado na primeira etapa, onde realizamos um levantamento dos trabalhos que discutem a formação de formadores[251] durante o ano de 2014 e início de 2015, e representa uma extensa varredura com diversos descritores e um refinamento cuidadoso dos trabalhos. Foram utilizadas as seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes, anais do GT sobre formação de professores da ANPED, SCIELO, EDUC@, anais do ENDIPE e Revista Formação Docente. Não houve recorte temporal e os descritores utilizados

[251]O presente levantamento bibliográfico foi realizado pelo grupo de pesquisa, registrado no CNPQ, desde 2003, sob o nome "Formação de Professores e Políticas Educacionais" - FORPE /UFJF, cujo esforço investigativo atual concentra-se no estudo sobre formação de formadores.

foram: Formação de Formadores, Pedagogia Universitária, Docência na Universidade e Docência Universitária. Ao todo, foram encontrados 9 trabalhos.

Adotamos como referencial analítico a Análise de Conteúdo. “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2007, p. 12). A análise proposta neste trabalho parte do princípio descrito acima, ou seja, da mensagem por trás dos trabalhos analisados. Todos os textos obtidos com a pesquisa foram submetidos a intensas leituras e releituras, processo inerente à Análise de Conteúdo.

Da mesma maneira que outras categorias de pesquisa, a pesquisa em Educação busca a elucidação de problemáticas relevantes. Para responder às indagações, é necessário encontrar, de acordo com as necessidades, mensagens por trás das informações; mensagens estas que muitas vezes não se mostram com facilidade, são necessárias leituras, releituras, comparações. Mas o processo de análise não se reduz apenas a estes aspectos: outra importante contribuição da análise de conteúdo, de acordo com Franco (2007) é a produção de inferências, ou seja, o conhecimento que se constrói a partir de “vestígios”.

3. Resultados e discussões

Um dado importante que nos chama atenção é, mesmo realizando um levantamento com vários descritores e sem recorte temporal, como descrito na metodologia, verificamos a publicação de trabalhos na área de Ciências Exatas e Naturais a partir de 2011, revelando que pesquisas neste campo são recentes. Entretanto, observamos que já existem iniciativas investigando a formação de formadores anterior ao período citado (década de 2010), o que sugere um não alinhamento das Ciências Naturais e Exatas com esta questão. Não encontramos

trabalhos publicados em 2013, 2014 e até o presente momento, ou seja, os trabalhos concentram-se em 2011 (4 trabalhos) e 2012 (5 trabalhos). Apresentamos na figura 1 abaixo um gráfico que representa a frequência de distribuição dos trabalhos por ano.

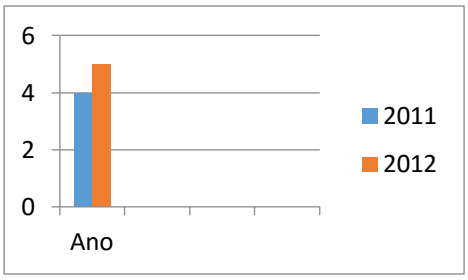


Figura 1: Distribuição de trabalhos por ano

Uma possível hipótese para o aparecimento destes trabalhos na atualidade pode estar ligado ao fato do crescimento de investimentos do governo nas Universidades, principalmente através da iniciativa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades), iniciada no final da década passada. Dessa maneira, várias universidades foram criadas e outras ampliadas, aumentando consideravelmente o número de docentes no ensino superior. Adicionalmente, os cursos de licenciatura vêm sendo valorizados e acompanhando este movimento de crescimento da oferta de vagas no Ensino Superior, de maneira que existem diversos projetos financiados pelo MEC, como PIBID e LIFE[252], por exemplo. Com isso, faz-se necessário uma boa formação do professor universitário, que tenha condições de refletir criticamente sobre seu papel na formação de futuros docentes.

Em relação à natureza dos trabalhos, percebemos também uma distribuição igual entre teses e dissertações (5) e artigos (4). Destacamos que apenas um trabalho foi desenvolvido em um programa de pós-graduação na área específica, neste caso, no programa de Química. Todas as outras teses e dissertações foram desenvolvidas

[252] Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de formação de educadores, que visa fomentar e valorizar a criação de espaços de formação de professores na perspectiva interdisciplinar.

em programas de pós-graduação em Educação, o que sugere que tais discussões podem estar ainda ligadas somente a locais específicos nas Universidades, ou seja, nos departamentos e faculdades de Educação, que concentram a menor parte dos professores dos cursos de licenciatura na área de Exatas e Naturais nas universidades brasileiras.

Também analisamos os sujeitos presentes nos trabalhos investigados. Como esperado, professores do Ensino Superior (formadores de professores), com atuação específica na área de ensino (predominantemente) ou não, foram os principais sujeitos de pesquisa. Entretanto, em vários trabalhos eles não foram os únicos sujeitos. Dessa forma, apresentamos na tabela 1 os diferentes sujeitos e a frequência com que aparecem nos trabalhos analisados.

Tabela 1: Frequência de sujeitos de pesquisa dos trabalhos analisados

Sujeito	Frequência
Professores do Ensino Superior	9
Professores da Educação Básica	4
Alunos de Pós-Graduação	2
Alunos de Graduação	1
Outros	1

É interessante destacar o número de trabalhos que discutem a formação do formador de professores em um contexto que envolve professores da educação básica em serviço. Quase metade dos trabalhos apresenta esta característica, que nos parece muito interessante, nos fazendo questionar: será que tais propostas estão

permeadas pela ideia de que a formação para atuação no Ensino Superior, especificamente nas licenciaturas, possui proximidades com a Educação Básica? Visando possíveis encaminhamentos para a pergunta lançada, entendemos que iniciativas de formação continuada para professores da Educação Básica com a presença de professores do Ensino Superior podem estreitar as relações entre Universidade e Escola Básica, bem como trazer experiências pedagógicas para o formador de professores, que, como discutido anteriormente, na maioria dos casos não teve tais oportunidades formativas durante seu processo de formação para atuação no Ensino Superior, podendo levá-los a repensar sua prática docente. Por outro lado, é necessário ter a clareza das especificidades e exigências tanto na formação de professores quanto na formação de estudantes da Educação Básica, de maneira a evitar a criação de analogias e aproximações incoerentes.

Percebemos também que o foco da maioria dos trabalhos é o professor formador em exercício, de forma que apenas em dois trabalhos verificamos a presença do futuro formador, ou seja, o aluno de pós-graduação (BENITE, 2011; QUADROS e col., 2012). Entendemos que há a necessidade de iniciativas que contemplem este público, uma vez que são inúmeros os programas de pós-graduação em nosso país e cresce a cada dia o interesse pela docência no Ensino Superior, assim como a oferta de vagas para atuação. É preciso romper com a visão quase unilateral predominante nos cursos de pós-graduação, que valoriza e prepara para a pesquisa em detrimento das outras atividades ligadas ao exercício profissional no Ensino Superior, dentre elas a docência.

4. Conclusões

Por meio do mapeamento da formação de formadores no Brasil através das buscas em seis diferentes fontes citadas anteriormente, verifica-se apenas nove trabalhos que abordam diretamente a formação do formador que atua em cursos de

licenciatura das áreas de Ciências Naturais e Matemática. Isto sugere a insipiência de iniciativas que proponham novas práticas e investiguem a formação daqueles que formarão novos professores justamente em áreas tradicionalmente marcadas (Ciências Naturais e Matemática) por um processo de escolarização muitas vezes complicado ao longo da educação básica. Em relação à formação do formador, pode-se dizer que sua trajetória formativa geralmente não é voltada à docência, mas está centrada nos procedimentos específicos da pesquisa científica de sua área de conhecimento, o que possivelmente refletirá na qualidade de sua atividade docente nos cursos de licenciatura.

Diante da relevância do tema, entendemos que as discussões deste trabalho podem auxiliar as pesquisas sobre formação de formadores, buscando suscitar reflexão e, ao mesmo tempo, subsidiar políticas públicas locais e nacionais voltadas à elevação da qualidade da formação do formador, especificamente no que diz respeito à formação dos formadores que atuam nas áreas de Ciências Naturais e Matemática, nos cursos de licenciatura em instituições públicas e privadas do país.

5. Referências

BENITE, C. R. M. **Formação do professor e docência em Química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo**. Tese (Doutorado em Química) – UFG/UFU/UFMS, 2011.

DIAS. A.; VIEIRA. C. T. A supervisão na formação contínua de professores de matemática e o desenvolvimento profissional. **Bolema,** vol.26, n.42, 2012.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de Lindóia, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2007.

FURLANETTO, E. C. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 131-140, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2011.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. Ijuí: UNIJUI, 2006.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário – a experiência da UNICAMP**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 2003.

QUADROS, A. L.; SILVA, D. C.; SILVA, F. C.; SILVA, G. F.; OLIVEIRA, S. R.; ANDRADE, F. P.; TRISTÃO, J. C.; SANTOS, L. J.; ALEME, H. G. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 389-402, 2012.

SILVA, A. R. **A licenciatura em química na UFF: o que dizem os professores universitários? Concepções, questões e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, 2011.

SOUZA, J. F. **Identidade profissional do docente de licenciatura em ciências biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFS, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SENTIDOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA SAÍDA PSICANALÍTICA

Aline Gasparini Montanheiro

Faculdade de Educação da USP, aline.montanheiro@usp.br

Resumo

Como as professoras e professores se relacionam com os cursos de formação continuada dos quais participam? A partir de uma desconfiança acerca do lugar que a formação continuada de professores tem ocupado em nossa sociedade atual, aquele do fornecimento de técnicas para a melhoria da qualidade do ensino, pesquisamos ao longo do mestrado os sentidos de tais cursos para os sujeitos que os realizam, isto é, para os próprios docentes. Para isso, realizamos oito entrevistas semidirigidas com professoras e um ex-professor. Consultamos alguns referenciais bibliográficos da área de formação de professores e, relacionando-os às entrevistas realizadas, encontramos os seguintes sentidos que podem ser atribuídos a essa formação: do professor como quem aplica saberes produzidos em outras instâncias, do docente como proletariado ou profissional do ensino, da formação continuada como uma forma de compensar a inicial, de desenvolver as competências estabelecidas como necessárias ao professor, o sentido de conferir as novidades que despontam no cenário pedagógico, entre outras. Embasados em referenciais psicanalíticos, apontamos que os sentidos

atribuídos à formação continuada e as implicações desta na prática docente estejam mais atrelados à singularidade do sujeito – isto é, à sua condição de sujeito ao desejo inconsciente – do que às ferramentas trabalhadas nos cursos. Por fim, propomos modos de trabalho que pressupõem o professor como sujeito do desejo, não limitando-o ao indivíduo da cognição, tais como: a análise pessoal, grupos de discussão e escrita de relatos, narrativas e diários.

Palavras chave: Formação de Professores; Formação Continuada de Professor; Psicanálise e Educação; Psicologia Educacional.

Introdução

Partindo de um questionamento acerca do lugar em que a formação continuada é frequentemente estabelecida no discurso corrente, a saber, aquele do professor como quem aplica as novidades que despontam no cenário pedagógico e, com isso, é capaz de trazer melhorias para a qualidade do ensino, empreendemos uma pesquisa de mestrado com o intuito de encontrar como essa formação tem se configurado sob o ponto de vista do docente, isto é, as relações que o professor estabelece com os cursos de formação continuada dos quais participa. Nossa hipótese era a de que os cursos de formação continuada estariam baseados, sobretudo, na racionalidade técnica, deixando pouco espaço para o sujeito e para os saberes do professor. Sob um ponto de vista tocado pela psicanálise, uma formação mais baseada no fornecimento de ferramentas que exclui da discussão o sujeito do desejo inconsciente e considera o professor como quem aplica saberes produzidos em outras instâncias. Nessa linha, o docente e a sua formação estariam no lugar da solução para o problema da qualidade do ensino, algo que, como encontramos em Souza (2006) desconsidera outros aspectos do contexto educacional e centraliza a discussão na suposta incompetência do professor, algo que tal autora critica. Pretendemos trazer

para o estudo o paradigma do problema-solução colocado por Miller e Milner (2006) no qual nossa sociedade estaria baseada. De acordo com eles, demanda-se hoje soluções rápidas e precisas para os problemas levantados socialmente. Usaremos este paradigma como chave de interpretação para a formação continuada no lugar de solução para o problema da qualidade do ensino recorrentemente apresentado nos discursos sociais.

Nosso objetivo é, portanto, checar como o professor tem se relacionado com essa formação continuada, dialogando com a bibliografia selecionada: as perspectivas da proletarização e da profissionalização docente vistos em Hypolito (1997), Costa (1995), a questão da valorização do saber do professor em Tardif (2010), os quais foram utilizados para contextualizar o campo, e autores que dissertam sobre a formação continuada mais especificamente, tais como Géglio (2006), Sousa (2001), Souza (2006), Candau (2003), Perrenoud (1993) e uma pesquisa recente realizada pela Fundação Vitor Civita (2014).

Metodologia

A metodologia empregada corresponde a entrevistas semidirigidas realizadas com sete professoras e um ex-professor, sendo seis da rede pública e duas professoras da rede particular de ensino. As professoras que estão em exercício lecionam na cidade de São Paulo. Optamos por realizar entrevistas com profissionais de ambas as redes, pois consideramos que nosso objetivo se centrava na relação dos professores com os cursos num contexto geral da profissão, independente do caráter da rede onde trabalham. Sabemos que a formação continuada atinge docentes de ambas as redes, por isso este critério não foi estabelecido como condição para as entrevistas. Procuramos entrevistar professores que tivessem participado de muitos cursos e outros que tivessem participado de poucos, além de docentes que estivessem em momentos diversos da carreira, pois intencionamos entrar em contato com experiências diversas, num sentido qualitativo. Levantamos perguntas

norteadoras para as entrevistas, porém realizamos outras que não estavam planejadas a partir das respostas dadas pelos professores.

Resultados e Discussão

Analisamos a formação continuada propriamente dita e vimos que ela não se dá somente por meio de cursos, mas também de palestras, reuniões pedagógicas, horários coletivos, grupos de estudos entre outros, ainda que o formato mais recorrente seja sob a forma de cursos. Encontramos que a formação continuada no Brasil, nas últimas décadas, foi proposta para se cumprir, principalmente, dois objetivos: universalizar o ensino e ampliar o quadro de professores, procurando, neste segundo caso, compensar a formação inicial deficiente, questão encontrada também nos discursos de Paula e Carolina, que afirmaram terem aprendido mais nos cursos que na graduação. Outra grande intenção dessa formação diz respeito à necessidade de se enfrentar o fracasso escolar, principalmente relacionado à alfabetização nas séries iniciais.

Consideramos que o conceito de competência docente ajudou-nos a compreender o discurso de que o caminho para uma educação de qualidade estaria sobretudo na formação de professores, especialmente a continuada. Importa-nos destacar que Souza (2006) esclarece-nos que a inserção da competência docente na década de 1980 no Brasil é com frequência utilizada para justificar a crescente preocupação com a formação continuada dos professores. Para ela, essa dinâmica se sustenta na ideia de que “[...] a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores”. (SOUZA, 2006, sem paginação). Daí a visão essencialmente negativa e hegemônica que foi sendo construída, tanto na mídia, quanto na sociedade em geral, em relação aos professores nas últimas décadas, como se o foco para a melhoria da qualidade do ensino passasse, sobretudo, pela melhoria de seus recursos humanos.

Esse tema também se relaciona ao paradigma do problema-solução cunhado por Miller e Milner em 2006, de modo a representar simbolicamente a relação estabelecida entre cursos de formação continuada e melhoria da qualidade da educação. Tais autores dizem que as relações entre políticos e a sociedade hoje estabelecem-se de acordo com o paradigma do “problema-solução”. Trazendo para a questão que nos compete, seria como se a formação de professores ocupasse o lugar da solução para o problema da qualidade do ensino, tendo sido este erigido sob a forma de um axioma. Importa-nos ressaltar que os autores esclarecem que o que caracteriza uma boa solução no mundo hoje corresponde àquela que substitui o problema, faça com que o problema não exista mais, preservando todo o resto da sociedade, “preservando-a” de mudanças mais profundas. Quando a professora Natália explicita a relação entre os cursos e as avaliações externas, tendo sido eles formulados para elevar os índices dos alunos nessas avaliações e quando a professora Maristela se queixa de que os cursos não resolvem os problemas que ela vê em sala de aula, observamos a presença do paradigma do problema-solução do qual fala os autores psicanalistas.

A questão da relação entre teoria e prática foi bastante mencionada pelas professoras entrevistadas, no sentido de que muito do que era aprendido na formação não se realizava em sala de aula. Dificuldade, empecilhos, impasses, “realidade” foram palavras escutadas. A partir de Géglio (2006), trouxemos o termo práxis como chave de interpretação. Para além de perpetuarmos a separação teoria e prática advinda de uma concepção racionalista, propusemos que o trabalho do professor fosse entendido como práxis, ou seja, como o resultado intrínseco entre teoria e prática, já que, de fato, elas não se encontram dissociadas. As dificuldades que as professoras relataram em aplicar determinadas propostas em sala, além de confirmarem essa impossibilidade de separação entre teoria e prática evidenciam as inúmeras variáveis que influenciam a práxis docente, da qual os cursos correspondem a uma pequena parte, talvez não tão significativa quanto se espera. A história de vida do professor, seu período como estudante, as relações com os colegas de profissão, a

questão transferencial, entre tantos outros aspectos, impulsionam e influenciam sua prática, sendo difícil de analisarmos as implicações, de fato, dos cursos nas práticas docentes. Precisamos considerar que a “utilidade” ou não de um curso de formação continuada está intimamente ligada ao significado pessoal e subjetivo que o docente atribui a ele, como afirma Géglio: “[...] as pessoas narram os acontecimentos, nos quais se envolveram, de acordo com o significado que os fatos tiveram para elas mesmas, ou seja, dependendo da maneira em que seus si-mesmos foram atingidos”. (GÉGLIO, 2006, p. 94).

No terceiro e último capítulo, tomamos uma “saída psicanalítica” dessa formação em que impera o fornecimento de ferramentas para o trabalho do professor, buscando melhorar sua prática de acordo com interesses diversos e que ignora ou rechaça o fato de ele constituir-se como sujeito do desejo inconsciente. Deparamo-nos nas entrevistas com a emergência da singularidade dos professores, entendendo que os enlaces entre estes e os cursos realizados se encerravam no subjetivo. Quando o professor Danilo afirma que sua procura pelos cursos se deu devido seu gosto por cinema; quando a professora Paula fala que o curso de didática da matemática fez com que ela mudasse sua relação com o saber matemático, lembrando-se de que na infância não gostava dessa disciplina e, após o curso, começou a gostar; quando as professoras Catarina e Taís afirmam que aquilo que legitima ou não o que foi trabalhado nos cursos são suas experiências como professoras; quando Mariana fala que seu gosto pela literatura lhe teria ajudado mais que os cursos em si e quando a professora Carolina se pergunta: “mas... essa relação... de professor que vai fazer um curso não tá muito ligada com o perfil de cada professor?” (CAROLINA); acreditamos que tais exemplos evidenciam que o limite da utilidade de um curso encontra-se no singular, isto é, naquilo que diz respeito a cada professor, que o mobiliza, toca e atravessa seu desejo.

Utilizamos o método clínico e a transferência, provindos da psicanálise, para pensarmos em possíveis trabalhos formativos que entendam o professor como sujeito

do desejo inconsciente. Relacionamos o método clínico a uma perspectiva que assume a constituição humana como sendo aquela da falta, que está sempre em busca de completude e tem poderes limitados, posto que esbarra no grande Outro. “Admitir nossa ignorância quanto a singularidade humana”, diz Cifali (2007). Não se esquiva do desconhecido, do encontro com o outro e possui certa abertura ao que não estava planejado, ainda que parta de referenciais prévios. Baseamo-nos na autora para advogarmos em favor de uma atitude clínica na formação continuada de professores, entendendo ser este um momento em que os docentes já possuem saberes, os quais podem gerar deslocamentos a partir da circulação da palavra. Entendemos que o método clínico implique em trazer a experiência como fonte de saberes e também de não saberes, de modo a reconhecer que é o professor quem detém sua prática e que se responsabiliza pelas suas ações. Afinal, sujeito e saber são sempre incompletos. A falta e a castração são estruturantes. Não é necessário explicar tudo rapidamente, ter uma rápida solução para os problemas, sabemos que a derrota faz parte, estamos todos submetidos ao imponderável e ao circunstancial. Um trabalho relativo à práxis, e não somente numa posição cujo saber antecede a sua relação com o sujeito aluno/a.

Usamos o conceito psicanalítico de transferência para explicitar que a aprendizagem ou a formação dos professores corresponde justamente a alguma coisa que passa, e essa “coisa” não passa de uma forma substancialmente consciente . Se pensar é desejar, aprender também é. A transferência diz respeito, portanto, ao deslocamento de desejos inconscientes e está presente na formação. Sendo assim, ressaltamos a importância de fazer circular a palavra na formação continuada de professores, já que é através dela e do posicionamento no discurso que ocorre a transferência.

Para encerrar citamos três intervenções voluntárias para uma formação de professores que compreenda o método clínico e a transferência: a análise pessoal do professor, já relatada por Freud (*apud* VOLTOLINI, 2011, p. 23) como implicação

possível no âmbito educativo, grupos de discussão de professores (com um profissional tocado pela orientação clínica de trabalho) e a escrita de relatos, narrativas ou diários: uma “escrita da prática” em que não impere apenas a ferramenta, os melhores modos de trabalho, mas o sujeito, as faltas, falhas, dúvidas, enfim, a subjetividade do professor.

Sendo assim, sabemos que o sentido (fazendo alusão ao título desse trabalho) quem dá é o sujeito, posto que está fundamentalmente ligado à subjetividade. Não é possível antecipá-lo ou garanti-lo via um recurso qualquer, mas almejá-lo no encontro e na articulação da ferramenta com o singular, permitindo que o vazio constitutivo dê espaço a possíveis deslocamentos subjetivos.

Conclusões

A relação dos professores com os cursos de formação continua está ligada ao desejo do professor, sua práxis e seus saberes. Encontramos sentidos diversos para essa formação em exercício, os quais se encerram no subjetivo: saber o que o governo está propondo, as novidades que despontam no cenário pedagógico, metodologias que dizem ao professor o que e como fazer em sala de aula, cursos obrigatórios para determinada categoria, para citar alguns.

Propomos uma formação continuada em que não impere apenas o fornecimento de técnicas e ferramentas, mas considere o professor como sujeito do desejo inconsciente: a análise pessoal do professor, grupos de discussão com um profissional tocado pela orientação clínica de trabalho e uma “escrita clínica”, tal como a escrita de relatos, diários e narrativas.

Referências

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Magistério:** construção cotidiana. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Phillipe. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 101-114.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo:** uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2014. Disponível em:< http://www.fvc.org.br/estudos> Acesso em: 1 Mai. 2015.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

MILLER, J. A; MILNER, J. C. **Você quer mesmo ser avaliado?** Entrevistas sobre uma máquina de impostura. Barueri: Manole, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Nova Enciclopédia: Lisboa, 1993.

SOUSA, C. P. de. Políticas de formação continuada na Iber-América. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 117-147, 2001.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PROFESSORES DE CRECHES CONVENIADAS NO MUNÍCIPIO DE NITERÓI: IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

AMARAL; Arlene de Paula Lopes[1]

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. arlene.amaral@ufv.br

Resumo

O presente trabalho é um recorte dos resultados da pesquisa realizada em âmbito do mestrado na linha de pesquisa "Políticas públicas e instituições educacionais" da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo buscou analisar os processos de construção das identidades de professoras de creches conveniadas do município de Niterói (RJ), atentando para os sentidos atribuídos por eles(as) ao seu trabalho, ao longo de suas trajetórias profissionais. Considerou-se que a identidade não é um produto, mas uma construção decorrente do processo de socialização, sendo constantemente construída e desconstruída pelos indivíduos em interação com seus pares. A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a História Oral, fazendo uso da memória como suporte para reavivar as histórias do cotidiano, bem como algumas categorias de análise como estudos sobre identidade e a especificidades da educação infantil, a fim de que a pesquisa pudesse dialogar com a teoria e nesse processo fosse possível conhecer as concepções (saberes) e as práticas educativas (fazeres) construídas ao longo de suas trajetórias profissionais. Para a compreensão do objeto e de nossas questões de estudo, foi importante trabalhar com a concepção

de negociações identitárias, proposta por Claude Dubar (1997). Constatou-se que a constituição da identidade dos(as) profissionais não é feita independente das interações com o contexto institucional, com as políticas vigentes e, sobretudo, com a sua história e experiência pessoal. Por fim, o estudo procurou demonstrar que ação e estrutura se constroem mutuamente e os sujeitos participam desse processo de forma dinâmica e interativa.

Palavras Chave: Identidade docente; Creche; Formação de Professores

Introdução

O indivíduo constrói sua trajetória profissional no entrelaçamento com sua história de vida. Para Dubar (1997) o indivíduo não está sozinho, vivendo a construção da sua identidade. Ele é resultado das vivências durante sua infância no convívio com a família, das relações e transações com os outros, das circunstâncias sociais e econômicas, e das suas escolhas. Na concepção de Gatti (1996) a identidade é multideterminada, pois,

> A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsícologica que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos (GATTI, 1996, P.86).

A identidade de cada professor, de cada indivíduo está relacionada aos ambientes de sua circulação, às suas escolhas, trocas, interação e relação dialógica com outras pessoas, seja na situação de relações sociais “nós-eu” (coletivo e individual), seja na formação profissional (nosso caso o processo de profissionalização e o próprio trabalho na escola) constituindo a identidade profissional. Dubar (1997), ao analisar as formas identitárias que resultaram das transações entre Eu-nós, postulou que as formas identitárias se constituem nas interações dinâmicas entre o Eu

individual (eu subjetivo) e o Eu na interação com o outro (Eu-nós). Para o autor, as identidades profissionais são as maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos identificarem-se uns com os outros, no campo de trabalho e de emprego. A constituição das formas identitárias profissionais é resultado das transações, dos meios de socialização entre o "eu e o outro" e que são detectados no campo das atividades remuneradas.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar os processos de construção das identidades de professoras de creches conveniadas de Niterói (RJ), atentando para os sentidos atribuídos por eles(as) ao seu trabalho, ao longo de suas trajetórias profissionais.

As discussões e resultados da pesquisa foram divididos em quatro pontos: primeiro a escolha e inserção na carreira docente; segundo o processo de profissionalização das professoras; o terceiro os significados atribuidos ao início da carreira e as especificidades do trabalho dos professores de creches e quarto a relação entre a identidade profissional e institucional.

A construção das identidades profissionais do grupo de professoras das creches conveniadas de Niterói que ofereceram o solo empírico de nossa pesquisa se encontra diretamente relacionada com as suas histórias de vida. Isso significa dizer que as negociações que elas precisaram estabelecer com os limites de oportunidade profissional com os quais elas tiveram que lidar ocupa um lugar mais destacado do que as escolhas e os percursos de formação.

Metodologia

Utilizamos a metodologia da história oral. Esse aspecto metodológico nos ajudou a desvelar a história profissional desses professores, trazendo à luz os significados, as escolhas, os desafios enfrentados nas trajetórias de sua profissão. Foram entrevistados cinco professoras das creches conveniadas. Segundo Alberti (2005, p.5) a "peculiaridade da história oral decorre de toda uma postura com relação

à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu". A história oral é um termo amplo que recobre tipos variados de relatos a respeito de fatos não registrados por documentação escrita ou cuja documentação se quer completar numa outra perspectiva.

Discussão e resultados

As professoras, sujeitos desta pesquisa, começaram a entrevista falando de como foi construído o caminho para se tornarem professoras de creche. As professoras falaram sobre os lugares onde circularam, a escolha da carreira e das experiências que viveram como auxiliar de creche. Buscaram na memória as lembranças de quando eram crianças, de sua formação básica e de professores que, de alguma maneira, contribuíram para a escolha do modelo profissional que almejam alcançar. A contribuição da memória representa, de acordo com Nóvoa:

> uma ruptura tanto em termos de procedimentos, pois o sujeito se torna simultaneamente ator e investigador, quanto de entendimento da realidade, na medida em que este método parte do pressuposto de que seja possível entender o particular como parte do universal (2008, p. 116).

A escolha da profissão não parece ter sido feita de forma consciente para quatro das cinco entrevistadas, sendo imposta pela necessidade de trabalhar, pela falta de emprego ou pela insatisfação com o emprego anterior. Apenas uma das entrevistadas encontrou em seus professores o modelo de mestre que a inspirou. As razões pelas escolhas são muitas. Os estudos de Gonçalves (1995) indicam que as razões subjetivas, como gostar de crianças e gostar da profissão são mais frequentes. No caso de nossas entrevistadas, o gosto por trabalhar com crianças aparece no relato de duas entrevistadas, enquanto outras três destacam a necessidade de trabalhar e a oportunidade de uma ocupação profissional dentro da creche,

inicialmente desempenhando uma função pouco qualificada, como serviços gerais e auxiliar, para, depois se qualificar e ascender à função de professora.

A inserção no trabalho da creche pelas profissionais pode ser compreendida considerando as diferentes maneiras de ingresso na profissão. Para quatro das entrevistadas a escolha da profissão está mais relacionada à sua história de vida, as experiências negativas com determinadas situações, do que à decisão consciente em ser professor. Somente uma das entrevistadas afirmou que sua vontade de ser professora veio dos momentos positivos quando era aluna no ensino básico. Os estudos de Goodson (1995) confirmam que o aparecimento de um professor preferido, que seja modelo de inspiração, contribui de forma significativa na formação profissional do professor. Em sua análise sobre a trajetória profissional, Ronca (2005) identificou que a formação do professor ocorre muito antes de ele chegar à sala de aula. Para muitos professores a escolha da profissão se dá pelo mestre-modelo.

A forma como as professoras obtiveram o diploma do curso superior foram diversas. Uma das entrevistadas afirmou que realizaou um curso em uma universidade pública. Ela já atuava como auxiliar de creche. Quatro das entrevistadas tiveram a oportunidade de fazer

curso superior em faculdades privadas, no qual foi realizado uma pareceria entre a Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói e algumas faculdades privadas do município oferecendo bolsas para as professoras que trabalhavam na creche e não tinha habilitação legal para ser professora regente da turma.

A formação é essencial na definição de quem somos porque possibilita a incorporação de saberes específicos da profissão escolhida e facilita a relação com o trabalho e a carreira profissional (DUBAR, 1997). Nessa perspectiva, para Nóvoa (1992) a formação de professores pode ter um papel importante na constituição de uma nova profissionalidade ao estimular a emergência de uma cultura profissional docente dentro de um processo de profissionalização centrado na produção e incorporação de novos saberes.

Quando as professoras da pesquisa foram inquiridas em relação ao início da carreira docente, as respostas foram diversas. Claúdia apontou não sentir as mudanças. Já as professoras Marcia, Adriana, Livia e Sonia disseram que no início tiveram um pouco de dificuldade, mas que buscaram ajuda das colegas experientes. O período inicial é considerado por Gonçalves (1995), como o mais difícil e crítico na carreira dos professores, marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão. Alguns pesquisadores, como Garcia (1999) e Tardif (2002), consideram o início da carreira como o período mais pertinente e potencialmente problemático tendo em vista as implicações que o início da prática profissional tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional.

Nesse sentido, o diálogo e a troca do professor com seus pares são de grande importância para a construção de saberes e das práticas pedagógicas. Daí a necessidade de se oportunizar espaços de reflexão coletiva para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos e, nada mais importante que o tempo destinado a formação continuada, em que o professor em conjunto com seus pares possam trocar experiências e fazer estudos, afinal a formação continuada pode ser um excelente caminho na integração e sentimento de pertença das professoras.

Em relação às especificidades do trabalho do professor de creche as entrevistadas relataram que o exercício dessa profissão demanda habilidades específicas, constitutivas do que elas classificam como perfil necessário para esse campo de trabalho docente. Porém foi possível perceber que a afetividade ocupou lugar de destaque entre as questões consideradas como relevantes para o profissional da Educação Infantil.

De forma sintética, os depoimentos mostraram que professoras de creche necessitam de características profissionalizantes, ou seja, de competências e habilidades que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas sim construídas no

processo formativo e no exercício profissional da docência. Assim, todas as características apontadas por elas são entendidas como uma condição necessária à realização da docência, todavia, esta não pode ser entendida como condição antagônica à formação cientifica. Não pode ser as únicas características para marcar a identidade profissional.

Por fim, a pesquisa também nos mostrou que a própria especificidade da creche comunitária está imbricada com a identidade profissional das professoras. Ou seja, existe uma relação entre a identidade profissional e a identidade institucional. Na fala das professoras notou-se que elas têm um sentimento de pertencimento a creche, elas demonstram ter uma aproximação afetiva e emocional com a organização institucional. A identidade profissional é também construída no espaço da creche, na representação daquela instituição para o indivíduo. Percebe-se tal fato pelas narrativas, na qual elas buscaram na memória momentos passados, falaram do surgimento da creche, das dificuldades que as creches já passaram, das lutas e conquistas.

Considerações Finais

Do ponto de vista da profissão docente, buscamos compreender os processos vivenciados pelas professoras de creche na construção da identidade profissional. A natureza complexa da temática escolhida exigiu uma reflexão que considerasse a profissão docente em perspectiva histórica e em seus diversos contextos - a própria creche, as legislações, as lutas, os conflitos; os elementos da subjetividade - os valores, as expectativas e os desejos em relação à profissão e à função social; e os seus condicionantes, atentando-se para as marcas, as diferenças e as semelhanças presentes nesse campo profissional.

Desde o início do trabalho, nós partimos do pressuposto de que toda ação humana é investida de sentidos, que as identidades profissionais são um processo dinâmico que considera o sujeito em seus contextos, no interior dos quais experimentam situações e relações que possibilitam uma interpretação da realidade e de sua própria experiência, o que implicou ter como base os estudos de Dubar (1997), que atribui esta constituição ao processo biográfico e relacional.

Vimos que as trajetórias das professoras são diversas e se confundem com as histórias de atendimento à infância. Nem todas as educadoras que hoje estão nas instituições comunitárias tinham como projeto ser professora. Elas passaram a ser absorvidas porque tinham uma história próxima ao próprio significado dado por uma instituição destinada ao atendimento de mulheres pobres, que tinham filhos e precisavam trabalhar. A creche comunitária apareceu como um lugar atrativo para os professores, a inserção na carreira docente é vista por eles como uma oportunidade de ascensão social, por meio da qual elas esperam superar as dificuldades financeiras. Elas exercem atividades no interior da creche que demandam capacidade de organização, coordenação e responsabilidade. Desse modo, essas professoras tiveram, ao longo de suas trajetórias nessas instituições, a oportunidade de reconhecer, pouco a pouco, suas possibilidades e perceberem o trabalho como um tempo e espaço de dignidade, capaz de trazer uma valorização sócio profissional.

Por fim, concluimos que pesquisas a respeito das identidades profissionais podem contribuir para a formulação de políticas públicas que tragam maiores contribuições para a construção da profissionalidade e de uma identidade docente que é singular e diferenciada dos demais níveis de ensino.

Referencial Teorico

ALBERTI, V. **Ouvir e contar: textos em história oral**. FGV. Rio de Janeiro. 2005

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997. 247p.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heteregeneidade.** *In:* Cadernos de pesquisa, São Paulo: n 98, p.85-90, ago. 1996. p. 85-90.

GOODSON, I. F*.* **Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional***. In*: NÓVOA, A (Org.) Vida de professores. Lisboa: Porto, 1995.

GONÇALVES, J.A.M. **A carreira das professoras do ensino primário**. *In*: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

RONCA, V. F.C. **Relação entre mestre-educandos: modelos identitários na constituição do sujeito. (**Tese de doutorado em educação: Psicologia da educação). Pontifica Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA CRECHE: REFLEXÕES COLABORATIVAS

1. Ana Rosa Costa Picanço Moreira[253]; Clarice de Medeiros Devêza[254]; 2. Aretusa Santos Rosa[255]

Resumo

O trabalho discute aspectos de uma pesquisa-intervenção que está sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF) com profissionais de uma creche municipal de Juiz de Fora, MG, no contexto de formação em serviço, acerca da organização dos espaços. Está fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, para a qual o espaço é concebido como um elemento relacional, simbólico e histórico, que se transforma a partir das interações humanas. Defende-se que os aspectos físicos do ambiente e as formas como são vivenciados por adultos e crianças precisam ser problematizados pelos educadores no planejamento e organização espacial da creche, destacando os bebês e as crianças pequenas como coautores desses ambientes. As ações formativas foram planejadas a partir de pesquisa documental (projeto pedagógico da creche/2014 e projeto de trabalho "Reflexão dos espaços"/2013), observações participantes, notas de campo e registro fotográfico de interações de bebês, crianças e educadoras com os aspectos físicos dos diferentes ambientes da instituição durante o primeiro semestre deste ano. Os três *encontros reflexivos* abordaram a percepção espacial, os espaços desejados; a relação entre espaços e prática pedagógica e a potencialização espacial. A reflexão crítica e conjunta tem possibilitado a emergência de novas/outras maneiras de organização dos espaços, mais sensíveis às demandas das crianças e bebês, e, portanto, mais significativas. Destaca-se, portanto, a relevância de pesquisas dessa

[253] 1. Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: ana.moreira@ufjf.edu.br
[254] 1. Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: claricemdeveza@gmail.com
[255] 2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: saaretusa@gmail.com

natureza que contemplem ações compartilhadas entre a universidade e a creche na formação continuada em serviço dos educadores.

Palavras chave: Formação em serviço; Creche; Organização espacial.

Introdução

A organização espacial dos ambientes da educação infantil tem assumido, nas últimas décadas, relevância nos estudos sobre creche, formação de professores, bebês e crianças, bem como nos documentos oficiais do Ministério da Educação, contribuindo para repensar o papel do espaço nas ações pedagógicas. Bomfim (2002), Bomfim e Campos-de-Carvalho (2006), Campos-de-Carvalho (1993), Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) e Moreira (1992) têm demonstrado a importância dos aspectos físicos do ambiente nas interações de crianças no contexto de creche.

Entendemos que as relações entre espaço e pessoa são mediadas por significações histórica e socialmente construídas. Tal entendimento está pautado na teoria histórico-cultural de Vigotski a qual nos oferece uma leitura dialógica ao afirmar que espaço e pessoa não se opõem, mas, ao contrário, são aspectos interdependentes, pois um não existe sem o outro (VIGOTSKI, 1935/2010).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que estabelecem o espaço como um dos elementos da proposta pedagógica, o compreendemos como elemento pedagógico (MOREIRA, 2011) o qual faz parte e orienta as ações educativas, não sendo, portanto, simplesmente o local onde as práticas pedagógicas acontecem.

Contudo, muitos ambientes ainda permanecem organizados seguindo a lógica hospitalar, no caso dos berçários, e a lógica escolar, presente nas salas de referência destinadas a crianças de dois e três anos de idade, dificultando o planejamento de

ambientes mais significativos e potentes aos bebês e crianças, que levem em conta seus interesses e necessidades.

Nessa direção, parece-nos importante problematizar a concepção de espaço com os educadores, no sentido de possibilitar-lhes, por meio de reflexão colaborativa, outros olhares à organização espacial no seu fazer pedagógico. Entendemos que a teoria não deve sobrepor-se às experiências do educador, nem tampouco as experiências devem fugir de análise crítica. Nesse sentido, a problematização das práticas pedagógicas em diálogo com a teoria pode se constituir no principal fator desencadeante de transformação e potencialização das ações dos educadores. Como destaca Bodnar (2013, p. 210), "O ponto de partida para esse diálogo deve ser a própria prática pedagógica, que contem em si uma teoria – que, para se tornar práxis, precisa ser refletida, e, a partir daí, transformada."

Diante do que foi exposto, este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados e reflexões preliminares desenvolvidas no âmbito de uma experiência colaborativa entre a universidade e a creche mediante a pesquisa-intervenção.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-intervenção que está sendo desenvolvida numa creche pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, desde o mês de fevereiro do corrente ano. O estudo tem o objetivo de criar contextos de reflexão coletiva e crítica entre educadoras[256] e membros da universidade (professora e estudantes) a respeito das práticas cotidianas, tendo como fio condutor o espaço.

Escolhemos essa creche pelo motivo de a coordenadora ter se mostrado sensível à questão espacial, percebida por nós em visitas institucionais e discussões

[256] Utilizamos o termo no gênero feminino por se tratarem exclusivamente de mulheres. Para efeito deste trabalho, são consideradas educadoras todas as funcionárias que atuam na creche, independente do cargo que ocupam, na medida em que atuam diretamente com os bebês e as crianças em diversos momentos da rotina. Essa concepção é compartilhada pela coordenadora da creche, que nos inspirou ao uso dessa denominação para se referir àquelas que trabalham na creche.

em outros contextos de formação em serviço[257], além de as educadoras terem desenvolvido o projeto de trabalho “Reflexões sobre os espaços” ao longo dos meses entre março e novembro de 2013, e estarem motivadas a retomarem e ampliarem as reflexões que emergiram naquele momento.

A creche atende a cerca de 150 crianças com idades entre três meses e três anos e onze meses oriundas do bairro onde está localizada e adjacências. A instituição situa-se numa região da cidade que mescla paisagem rural com urbana. É considerada uma das maiores creches da rede municipal em extensão, possuindo área verde em todo o entorno da edificação, solários, pátios interno e externo, salas de referências (berçários e salas de atividade), brinquedoteca, sala multiuso, sala de artes, sala de leitura (*Literakids*), refeitório, sala das educadoras, secretaria, banheiros, despensa e cozinha. As salas de referência são em número de dez, e abarcam agrupamentos de bebês e crianças por faixa etária (BI, BII a, BII b, BII c, 2 anos a, 2 anos b, 2 anos c, 3 anos a, 3 anos b e 3 anos c). Vale ressaltar que esses ambientes são amplos e arejados, além de demonstrarem a presença da sensibilidade estética das educadoras.

Nossas ações investigativas envolvem o acompanhamento semanal do cotidiano da creche, via observação participante, produção de fotos e notas de campo, bem como a realização de *encontros reflexivos*[258]. Até agora foram realizados três encontros reflexivos. Os dois primeiros ocorreram somente com parte do grupo das educadoras de sala[259], ou seja, no encontro 1 participaram sete educadoras que trabalham com crianças de dois e três anos de idade e a coordenadora da creche, e no encontro 2, participaram as nove educadoras das salas de berçário. As propostas foram as mesmas para esses dois encontros. O terceiro encontro contou com a participação de todas as educadoras e a coordenadora (22 sujeitos) porque foi Dia

[257] A coordenadora da creche participa de outro projeto do grupo de pesquisa “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância”, desde 2012, do qual as autoras fazem parte, que é voltado para a formação continuada das coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora.

[258] A expressão *encontros reflexivos* foi cunhada pelo grupo de pesquisa GRUPAI para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço criado para refletir sobre as práticas pedagógicas. Temos a intenção de propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, em diferentes sentidos na busca de um mesmo ponto de chegada.

[259] Denominamos educadoras de sala àquelas que são os adultos de referência de determinado agrupamento de crianças.

Pedagógico[260], e não havia crianças na creche. Cada encontro teve a duração de duas horas, e foi gravado para posterior transcrição e análise dos dados.

No movimento dialógico de escuta e questionamentos, buscamos refletir em conjunto sobre as organizações dos diferentes ambientes da creche e as vivências dos bebês e das crianças com esses espaços.

Resultados e Discussão

Analisando o projeto político pedagógico (PPP) da creche de 2014, percebemos a preocupação da instituição com a organização dos espaços, como pode ser visto no fragmento a seguir retirado desse documento: "(...) também discutimos e refletimos sobre a organização dos diversos espaços da creche e organizamos de dois em dois meses algum espaço para ser modificado" (PPP, 2014, p. 14). A proposição de reorganizar os ambientes permanentemente foi fruto do projeto de trabalho citado, o qual possibilitou às educadoras repensar e redimensionar o papel dos espaços em suas práticas, buscando qualificá-los a partir da participação das crianças e famílias.

É importante ressaltar que a organização das salas de referência de bebês e crianças está condicionada aos projetos de trabalho desenvolvidos na creche, com destaque para os efeitos do projeto "Reflexão dos espaços", desenvolvido em 2013. Isto nos remete às reflexões de Lopes (2012, p. 155) quando aponta que existe "(...) um contexto ofertado em cada tempo histórico para nossos bebês pelas gerações que as precedem e que com ela se encontram." Isto significa dizer que as organizações espaciais são histórica e culturalmente condicionadas, no entanto, elas encontram-se prenhas de serem permanentemente ressignificadas pelas vivências dos sujeitos.

[260] O Dia Pedagógico voltou a acontecer nas creches municipais de Juiz de Fora em agosto deste ano, após o intervalo de um ano e meio. Nesse dia a creche não atende às crianças e dirige suas ações para o planejamento pedagógico, a reunião administrativa e a formação em serviço.

As possibilidades de ressignificações a partir das vivências[261] é uma das potências que nos move a realizar os encontros reflexivos, cujas discussões e resultados nos debruçaremos a partir de agora neste texto.

No início do primeiro encontro de cada grupo de educadoras, cada uma se apresentou a partir de suas preferências espaciais na creche. Foi interessante notar que as educadoras dos agrupamentos de dois e três anos elegeram ambientes diversos da creche, tais como o pátio, a sala das educadoras, o solário, a sala multiuso e a sala de leitura, justificando as suas escolhas com base nas memórias de infância e traços de personalidade. Já as educadoras dos berçários escolheram as salas em que trabalham devido à sensação de acolhimento que esses ambientes lhes proporcionam. Uma possível análise desses relatos sugere certa identificação das educadoras com as crianças com as quais trabalham a partir de suas concepções e práticas desenvolvidas com bebês e crianças de dois e três anos nesses ambientes. De um modo geral, os bebês passam grande parte do dia em suas salas de referência, enquanto que as crianças de dois e três anos circulam mais pelos outros espaços da creche.

Em seguida, propusemos que as educadoras refletissem sobre um fragmento da poesia de Manuel de Barros “O apanhador de desperdícios”, que trata do respeito e da valorização das coisas desimportantes no mundo contemporâneo. Solicitamos que elas procurassem traçar relações dos versos com a temática do espaço. Várias educadoras destacaram as sucatas como matéria-prima para a confecção de brinquedos, mobílias, e outros estruturadores espaciais. Algumas recordaram do projeto de trabalho sobre o espaço da creche e disseram que pretendiam construir uma casa utilizando caixas de leite. Outras mencionaram que a creche dispõe de

[261] A vivência é a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, ela que possibilita a emergência de significações [sempre particulares] para os significados [sociais] do meio. O espaço, portanto, é sempre um campo de possibilidades onde cada sujeito produz o seu, na medida em que as pessoas constroem sentidos particulares sobre o espaço a partir dos significados que a cultura lhes apresenta.

poucos brinquedos industrializados para o número de crianças que atendem. Disseram que aproveitam embalagens vazias, caixas, retalhos de pano para confeccionarem brinquedos para as crianças. Destacaram também a participação das famílias no envio de sucatas para a creche e na confecção de brinquedos.

Outro ponto interessante sobre a poesia foi a analogia que algumas fizeram do quintal com a creche, que aparece no verso “meu quintal é maior do que o mundo”. Para essas educadoras a creche não termina nas paredes; ela abarca o entorno da instituição, como as montanhas, as ruas e a fazendinha. Das janelas e do pátio externo, as educadoras trazem esses espaços para dentro da creche e os inserem em seu fazer pedagógico, tensionando a relação interno-externo.

O “quintal” também foi comparado com a imaginação das crianças quando elas estão brincando de faz de conta. A sala e os outros ambientes da creche se transformam em outros cenários que aguçam o imaginário das crianças.

Problematizamos assim os ambientes que oferecemos às crianças e a ressignificação que elas fazem deles. Recuperamos o que diz Vigotski (1935/2010) sobre as significações que as crianças constroem sobre o meio (espaço/ambiente).

Ainda nesses dois *encontros reflexivos*, lançamos as seguintes perguntas “Que espaço eu tenho na creche?” e “Que espaço eu desejo?” A primeira pergunta procurou saber como elas percebiam os seus ambientes de trabalho. Mais uma vez, os ambientes caracterizados ultrapassaram as salas de referência. Aspectos positivos, tais como a dimensão, a ventilação e a iluminação das salas; os cantos temáticos construídos por elas (cantinho da leitura e cantinho da beleza); as mesas e cadeiras que são transformadas pelas crianças em carros, cabanas e casas, foram destacadas pelas educadoras das salas de dois e três anos. Já as educadoras dos berçários enfatizaram a funcionalidade da arquitetura dos ambientes, especialmente a bancada para o banho que existe na sala do Berçário I e os banheiros que existem dentro das salas de Berçário II, facilitando a realização da higiene dos bebês, e a organização espacial que lhes permite visualizarem todos os bebês. Esse grupo também destacou a presença da barra de apoio e do espelho na sala do Berçário 1, objetos que

consideram favorecer o desenvolvimento da motricidade e da identidade dos pequenos.

Sobre a segunda pergunta, que versou sobre o espaço desejado, a maioria apontou a necessidade de a creche adquirir brinquedos novos e em maior quantidade, pois os que existem são em número reduzido e alguns deles se encontram em condições precárias de uso. Algumas educadoras dos B II desejaram que houvesse espelho em suas salas contribuindo nas brincadeiras de faz de conta. Para uma delas, o espelho amplia o universo dos bebês, assim como o quintal poetizado por Manoel de Barros, que é maior do que o mundo (real).

O terceiro *encontro reflexivo* reuniu todas as funcionárias da creche. Iniciamos com algumas memórias dos encontros anteriores trazidas pelas educadoras, e refletimos coletivamente sobre a relação dos espaços da creche com a prática pedagógica e como poderíamos qualificar esses espaços. As discussões giraram em torno da relação estreita que a creche estabelece com as famílias das crianças, e elas relembraram alguns projetos de trabalho nos quais as famílias participaram efetivamente, seja na construção de brinquedos com as educadoras e crianças, seja com a contação de histórias para as crianças.

De um modo geral, as educadoras demonstraram o desejo de retomar a experiência de construir com as famílias objetos e brinquedos que possam enriquecer as salas de referência e os outros ambientes da creche. Assim, propusemos que elas se agrupassem por segmentos (educadoras dos berçários, educadoras das salas de dois anos, educadoras das salas de três anos e educadoras que não eram líderes de sala) e planejassem algumas construções para serem feitas com as famílias, em oficinas, considerando os interesses e demandas das crianças e dos bebês. O resultado foi a ideia de construir várias coisas: carrinhos, casinha para o solário, mobílias para a casinha e o personagem de uma história.

Conclusões

Este texto tem o objetivo de apresentar alguns resultados e reflexões já desenvolvidas no âmbito da pesquisa-intervenção sobre a formação em serviço de educadores de creche, tendo como fio condutor das discussões a organização espacial. A pesquisa tem procurado envolver todos os sujeitos que dele participam no processo de reflexão crítica e problematização dos espaços, bem como na construção coletiva de respostas para responder aos desafios cotidianos.

Nosso desafio consiste em ampliar com as educadoras as discussões e propostas sobre organizações espaciais mais significativas e potentes para as práticas de educação/cuidado na creche.

Referências

BODNAR, Rejane Teresa Marcus Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais de educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 3ª ed. Campina, SP: Papirus, 2013.

BOMFIM, Joseane; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez. Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, Espanha, n.7, v. 1, p. 67-88, 2006.BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, UFRG, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez. Psicologia Ambiental: Algumas considerações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 2, p. 435-447, 1993.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez; PADOVANI, Flávia H. Agrupamentos preferenciais e arranjos espaciais. **Estudos de Psicologia**. Natal, n.5, v. 2, p. 443-470, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez; SOUZA, Tatiana N. Psicologia Ambiental, Psicologia do desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível?. **Paidéia**, n.18, p. 25-40, 2008.

CRECHE COMUNITÁRIA LINHARES. **Reflexões sobre os espaços**, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico**, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para debate teórico-metodológico. **Revista Educação em foco**. Diálogo entre as teorias da atividade e sócio-histórico-cultural. ISCAR Brasil e II Fórum Nacional. Edição especial. Juiz de Fora, MG, p. 151-161, ago. 2012.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1992.

_____. Ambientes da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário. **Tese de Doutorado**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. (Texto original de 1935).

DESAFIOS DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM DEBATE A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFT/CAMPUS DE TOCANTINÓPOLIS

Arinalda Silva Locatelli; Cleomar Locatelli[262]

Resumo:

No presente trabalho, partindo da verificação de alguns dados do Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante (ENADE), bem como os índices de conclusão, evasão e retenção curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis, buscamos refletir sobre os desafios da ação docente, considerando sua responsabilidade, suas limitações e possibilidades. Trata-se de um estudo exploratório realizado em três momentos: levantamento sobre o desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia: ENADE e aprovação, reprovação e abandono nos últimos anos; caracterização dos estudantes dos cursos de graduação na atualidade; e apresentação dos desafios da ação docente no ensino superior. As análises realizadas nos levam considerar que existe um estudante real, com dificuldades, expectativas e possibilidades e, que, em grande parte ainda não foi inteiramente compreendido pelas práticas de ensino, conteúdos e linguagens adotados no ensino superior. Por sua vez, não podemos ignorar os desafios da docência superior e que o processo pedagógico não cabe numa estrutura

[262] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG, Prof. do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), email: naldalli@uft.edu.br. Doutor em Políticas Públicas pela UFMA, Prof. do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), email: locatelli@uft.edu.br.

de fórmulas prontas. Por fim, compreendemos que as teorias da educação, da pedagogia e do ensino devem entrar na agenda do ensino superior.

Palavras chave: Docência; Ensino Superior; Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades da ação docente no ensino superior têm levado, nos últimos anos, a um conjunto de debates importantes sobre a necessidade de uma maior atenção para os aspectos pedagógicos e didáticos nesse nível de ensino. Um dos principais indicadores de que algo anda errado no ensino superior tem sido constatado, principalmente nos dados comparativo entre o número de alunos que ingressam e os alunos concluintes do curso. Os altos índices de abandono e reprovação são revelados como prova da dificuldade encontrada pelos estudantes diante da complexidade das matérias, da forma como esta é ensinada e da desmotivação para aprender por parte dos estudantes.

Para além das especificidades do ensino superior, diversos estudos apontam a necessidade de haver maior atenção, por parte dos professores, em relação às particularidades do processo de ensino que acontece na Universidade, verificando-se a necessidade de um maior aporte didático-pedagógico que dê ao docente, principalmente nas áreas de conhecimento das ciências exatas, uma maior compreensão sobre práticas de ensino. Compreende-se ainda que as dificuldades do ensino na Universidade envolvem um conjunto significativo de fatores que não se esgotam nos problemas didáticos ou metodológicos, estão relacionadas também a outros determinantes que dizem respeito aos diversos interesses (políticos, econômicos e sociais) próprios da nossa forma atual de sociabilidade.

No presente trabalho, partindo da verificação de alguns dados do Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante (ENADE), bem como os índices de conclusão, evasão e retenção curso de Pedagogia, Campus de Tocantinópolis,

buscamos refletir sobre os desafios da ação docente. Considerando sua responsabilidade, suas limitações e possibilidades.

2. METODOLOGIA

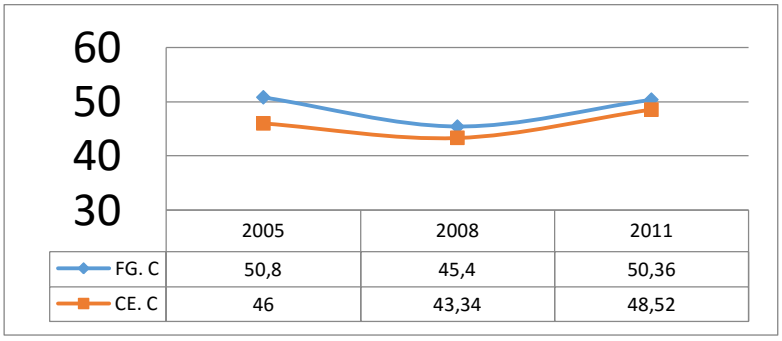
A temática em voga configura-se um estudo de caráter exploratório, referenciado teoricamente em autores como Chauí (2001), Cunha e Silva (2008), Gil (2009), Pimenta e Anastasiou (2008). Foi desenvolvido a partir de três momentos: O primeiro buscou fazer uma levantamento dos dados referentes ao desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia no ENADE junto à secretaria do curso sobre aprovação, reprovação e abandono nos últimos anos. O segundo procurou caracterizar os estudantes, público alvo dos cursos de graduação na atualidade, principalmente em se tratando de cursos de licenciatura ou de outras carreiras profissionais com menor valorização econômica e social na atualidade. E o terceiro, já no campo das proposições, apresenta os desafios da ação docente no ensino superior a partir de dois aspectos importantes: um primeiro diz respeito à um conjunto de possibilidades, inerentes a uma boa prática didática, que devem fazer parte do aprendizado não só dos professores de educação básica, como também dos professores do ensino superior; já a segunda se refere a um debate necessário, que deverá ser enfrentado por todos os docentes do ensino superior. Trata-se de retomar a pedagogia como uma ciência que deve avançar no sentido de buscar respostas para os problemas do presente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Curso de Pedagogia/Tocantinópolis: desempenho, conclusão, retenção e evasão.

A figura 1, referente a três resultados no ENADE do curso de Pedagogia/Tocantinópolis em relação a Formação Geral (FG) e Conhecimentos

Específicos (CE) de estudantes concluintes do curso de 2005 a 2011, revelam que o desempenho dos estudantes nessa avaliação é significativamente baixo. Embora possamos concordar que os índices por isso só não possam medir a qualidade do curso os dados mostram que no que se refere aos conhecimentos específicos, em nenhum momento, durante as três avaliações, a média dos estudantes que participaram superou os 50% de acerto.



	2005	2008	2011
FG. C	50,8	45,4	50,36
CE. C	46	43,34	48,52

Gráfico 1 – Notas ENADE, Concluintes, Curso de Pedagogia/Tocantinópolis/UFT 2005, 2008 e 2011

Fonte INEP: http://enade2011.inep.gov.br

O gráfico 2, faz uma comparação entre o número de estudantes que ingressaram no curso e os que se formaram, num intervalo de sete anos, entre 2008 e 2014. Destacamos que embora os dados estejam organizados por ano, o ingresso nesse curso até o ano de 2013 aconteceu de forma semestral, ou seja, 40 vagas no primeiro semestre e 40 no segundo. Somente a partir de 2014 o ingresso passou a ser anual, com 40 vagas para todo o ano.

Uma primeira observação importante permite destacar que não há uma linearidade em relação ao número de alunos concluintes, variando bastante durante o período em estudo. Como se pode observar, enquanto no ano de 2011, formaram 69 estudantes, no ano de 2013 foram apenas 12. Esse dado revela uma diluição da estrutura de turmas. Ou seja, embora haja uma constituição de turmas no momento da

entrada na universidade, isso não se mantém durante a realização do curso, levando grande parte dos estudantes a construírem uma trajetória acadêmica bem particular. Uma segunda observação diz respeito à média de aproveitamento geral do curso. Considerando esse intervalo de sete anos, em que o curso teve um total de 509 ingressos e 2005 formados, a taxa geral de sucesso do curso foi de 40,27%.

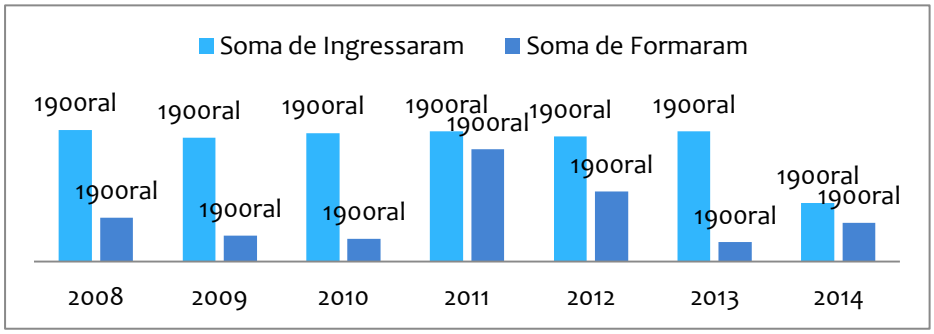


Gráfico 2 – Ingressantes x concluintes, 2008 a 2014, Curso Pedagogia/Tocantinópolis/UFT

Fonte: Secretaria acadêmica – Campus de Tocantinópolis

O gráfico 3 trata dos estudantes que deixaram o curso, nos últimos sete anos, sem concluí-lo. Verifica-se que de 2008 para 2014 houve uma evasão anual sempre acima de 20 alunos, sendo observados os maiores volumes em 2012 e 2014. Ou seja, enquanto a média geral de abandono no curso ficou próxima de 33 alunos por ano, entre 2012 e 2014, em três anos, a média foi de mais de 44 alunos por ano. Consultado os motivos que levam a esses índices de abandono do curso, percebe-se que são frequentes os alunos que passam mais de dois semestres sem efetuarem matrícula ou que não apresentam nenhuma aprovação. É comum também a desistência por optar por outro curso ou por extrapolar o período máximo de permanência, 14 semestres sem apresentar justificativa. Verifica-se ainda um número crescente de estudantes que deixam o curso após frequentarem as disciplinas do primeiro período sem nenhuma aprovação.

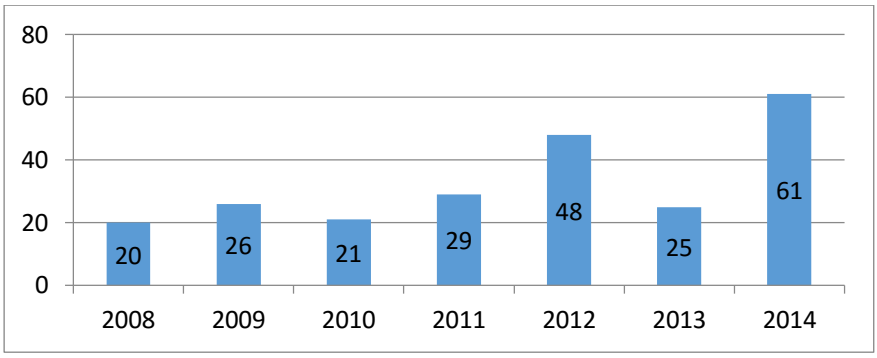


Gráfico 3 – Número de estudantes do Curso de Pedagogia/Tocantinópolis que deixaram o curso sem concluir entra 2008 e 2014.

Fonte: Secretaria acadêmica – Campus de Tocantinópolis

Destacamos ainda que entre 2003 a 2012, período que marca o início do curso sob a responsabilidade da UFT[263], 1039 estudantes ingressaram no curso, sendo que destes: 424 (40,8%), concluíram 164 (15,78 %) permaneceram retidos, e 221 (21,27%) se evadiram. Ou seja, do total de alunos que adentram o curso de Pedagogia, pouco mais de 40% conseguiram concluir e mais de 20% ficaram, sendo aqueles que mesmo tendo extrapolado todos os prazos para o cumprimento dos créditos, continuam vinculados ao curso, mantendo a possibilidade de uma conclusão futura. Este último dado, sobre a retenção, revela um público que mesmo enfrentando dificuldades em relação ao andamento normal dos estudos não abandona o curso. Essas dificuldades podem estar relacionadas às reprovações, ao trancamento parcial de semestres por motivos pessoais e a problemas na elaboração da monografia. Em parte, estas questões tem conexão com a entrada de um tipo de estudante diferenciado, principalmente nos cursos de licenciatura. Em grande parte não revelam um grande entusiasmo pelo término do curso e suas possibilidades no mercado de

[263] Antes o curso pertencia a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e a partir de 2003 após um processo de federalização passou a ser Universidade Federal do Tocantins (UFT)

trabalho, pois não estão fazendo o curso que gostariam e talvez por isso não desenvolvam o ritmo necessário de estudos.

3.2 Quem é o estudante na visão dos professores (as)?

As questões levantadas acima nos remetem a uma reflexão sobre quem é o estudante que a Universidade está recebendo para os cursos de licenciatura. Para Chauí (2001), de maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com que trabalham é pouco positiva. No seu diagóstico, o problema principal está, especialmente, no processo de ensino que cada vez mais toma a ciência como algo pronto e acadado, condicionando o estudante. E, assim condicionados, abdicam da necessidade de pensar e de desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2008) os docentes percebem que seus alunos apresentam falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; que são passivos ou indiferentes; que não tem disciplina e/ou hábitos de estudo; e que seus interesses se resumem em obter nota, passar de ano e/ou obter diploma. As autoras relatam que estes estudantes apresentam níveis de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; que demonstram dificuldades na interpretação, redação e leitura; e que têm dificuldades de raciocínio e de fazer análises críticas. As análises das autoras observam ainda que o cotidiano universitário constitui-se de estudantes sem tempo para estudar, com pouco contato extraclasse, que conciliam trabalho e estudo.

Tendo em vista os dados apresentados sobre o curso de Pedagogia e a reflexão sobre quem é o estudante de ensino superior atualmente, nossa visão prática sobre a realidade nos leva a questionar sobre as possibilidades do que fazer frente aos problemas levantados. Principalmente, porque percebemos que esse conjunto de

“novidades” que são constatadas no âmbito do ensino superior, revela um importante quadro de incertezas e desafios que nos remetem direta ou indiretamente a ação docente. Tornando-se necessário e inevitável que se reflita, não somente sobre os conteúdos, a organização e a finalidade dessa etapa de ensino, mas também sobre o papel do professor. Em especial sobre sua formação e desenvolvimento profissional.

3.3 A ação docente no ensino superior: o domínio didático e a construção de possibilidades.

Sobre a ação docente no ensino superior, tendo em vista o conjunto de desafios que hora se apresentam, duas ordens de questões, que vão além do domínio específico de suas áreas de conhecimento, parecem constituir um universo que deve fazer parte da formação para docência no ensino superior.

A primeira ordem de questões refere-se a um conjunto de posturas e procedimentos próprios do campo didático que, em parte, principalmente por parte de docentes mais atentos em seus fazeres pedagógicos, já vêm sendo adotado. Neste caso, chamamos atenção para algumas possibilidades no campo da didática superior são apontadas por autores que advogam a necessidade de uma formação específica no campo metodológico para os professores do ensino superior. São orientações que podem se constituir numa ferramenta importante, principalmente para o professor iniciante na didática superior, sem experiências anteriores no ensino básico e/ou formação pedagógica.

Como exemplo citamos Gil (2009), que apresenta orientações gerais para o docente do ensino superior no sentido de lhe ajudar a, entre outras dificuldades, lidar com estudantes desatentos, com aquele que habitualmente apresenta desculpas ou que não se prepara para as aulas. Segundo o autor, no caso do estudante desatento precisamos observar as razões dessa desatenção, que podem estar relacionadas: às características físicas da sala de aula; ao tipo de conteúdo que pode ser pouco

agradável ou enfadonho; ou ainda à aula sofisticada, desinteressante, desanimada ou superficial. No caso de estudantes que habitualmente apresentam desculpas, Gil (2009, p. 75) avalia que “Naturalmente algumas exceções tem que ser abertas. Mas o professor precisa deixar claro as exigências, apresentando-as preferencialmente por escrito. Também é necessário garantir que os prazos para realização das tarefas sejam razoáveis.” E, sobre o estudante que não se prepara para as aulas, o autor chama atenção para a necessidade de uma previsibilidade de todo o processo que deve ser de domínio do estudante, bem como, para o perigo de se recompensar o estudante que não cumpre com suas responsabilidades. Em suas palavras “Isso [o não preparo para as aulas] ocorre, muitas vezes, porque o estudante não sabe exatamente o que o professor espera dele. Ou porque pensa que o que está fazendo é o que deve ser feito, ou porque não veem nenhum benefício em fazer o que é solicitado”. (GIL, 2009, p. 74)

A segunda ordem de questões refere-se a necessidade da construção de saídas para os desafios. Referimo-nos, principalmente, a quatro pontos relacionados entre si: a) caraterização do público que adentra a universidade atualmente, b) especificidades do processo de ensino e aprendizagem, c) desenvolvimento da educação básica e sua separação em relação ao ensino superior e d) características dos novos conteúdos socializados pela mídia (principalmente a mídia digital) que se distanciam em diversos aspectos dos conteúdos tradicionais da universidade. O enfrentamento dessas questões que passam por aspectos políticos, curriculares e pedagógicos devem compor as preocupações do quadro docente das universidades. Seriam preocupações próprias de uma teoria da educação a ser assumida coletivamente no ensino superior. Como afirma Saviani (2009, p. 14), a pedagogia universitária,

> [...] envolve o estudo da universidade como instituição de ensino que forma pesquisadores e profissionais voltados para as

> carreiras intelectuais. Seu objeto de análise seria, então, **a especificidade dos estudos de nível superior em sua relação com a sociedade e com os demais aspectos que compõem o fenômeno educativo em sua totalidade**." (SAVIANI, p.14, 2009 – grifo nosso).

E ainda, como afirmam Cunha e Silva (2008, p. 13), hoje "não basta um professor erudito para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa".

4. CONCLUSÕES

Sem a pretensão de ter esgotado o presente diálogo sobre a pedagogia universitária, os dados e as questões aqui apresentadas, quatro pontos, em nossa compreensão e estão postos para o início dos debates sobre a presente temática: a primeira é que existe um estudante real, com dificuldades, expectativas e possibilidades e, que, em grande parte ainda não foi inteiramente compreendido pelas práticas de ensino, conteúdos e linguagens adotados no ensino superior.

A segunda, que não é possível ignorar os desafios da docência superior. Os dados relativos ao fracasso, a qualidade e aos conflitos chamam atenção para uma questão que não pode mais passar despercebida. Tornando-se urgente que os problemas do ensino superior ganhem relevância como parte da ação intelectual dos sujeitos envolvidos na ação universitária.

A terceira questão considera que o processo pedagógico não cabe numa estrutura rígida (imobilismo/fórmulas prontas). E isso deve ser considerado principalmente por um grupo significativo de "novos docentes" que, atordoados pelos

problemas que julgavam não encontrar em salas de aula de universidades, buscam na didática uma solução definitiva para suas angústias.

E por fim a quarta questão é que as teorias da educação, da pedagogia e do ensino devem entrar na agenda de formação do professor de ensino superior. Os desafios estão postos, os problemas já se fazem presente de uma forma irremediável, não sendo mais possível ignorar a discussão dos processos de ensino que envolvem a educação superior em sua totalidade.

5.REFERENCIAS

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, ed. da UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Cátia R. de Marco da. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2008, Feira de Santana. **Anais**... Feira de Santana: UEFS/Unisinos, 2008.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C**. Docência no Ensino Superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Entrevista. **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano VII, 2009.

FORMAÇÃO DE FORMADORES: A FORMAÇÃO DO TUTOR DA EAD COMO FOCO DE ESTUDO

Bárbara Pires; Francisca Cristina de Oliveira e Pires; Jordana de Moura[264]

Resumo

O presente texto tem como foco dialogar sobre a formação do tutor da educação a distância, aqui compreendido como formador de professor. Este estudo surgiu no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, mais especificamente, no contexto do Grupo Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE, que tem se debruçado à pesquisa sobre a formação dos formadores de professores no Brasil. Como metodologia de estudo, temos a revisão bibliográfica nas fontes: Banco de Teses e Dissertações da Capes, revista Formação Docente, Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e do GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a partir dos descritores "formação de formadores", "pedagogia universitária", "docência universitária" e "docência na universidade". Apesar de não termos delimitado um recorte temporal para tal pesquisa, apenas dois trabalhos relacionados à formação do tutor foram encontrados, o que justifica a importância, tanto da pesquisa desenvolvida pelo FORPE, quanto da produção deste estudo, como forma de ampliação dos diálogos acerca da formação dos formadores de professores. Como algumas conclusões do estudo, podemos sinalizar a necessidade de o tutor

[264] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE) – piresbarbara@hotmail.com, franpires26@hotmail.com e jordana.demoura@yahoo.com.br.

mobilizar um conjunto de saberes próprios da EaD, bem como a importância de novos estudos que dialoguem sobre a formação do tutor.

Palavras-chave: tutor; formação do tutor; educação a distância.

Introdução

O presente texto é fruto de um estudo que vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa FORPE – Formação de Professores e Políticas Educacionais, a partir do ano de 2014, cujo foco é a formação dos formadores, ou seja, daqueles profissionais que atuam como formadores nos cursos de formação inicial, continuada e na pós-graduação oferecidos nos centros universitários e institutos de ensino superior. O enfoque dado aqui recai sobre a formação do tutor da EaD, visto por nós, como um importante formador de professores para atuação na educação básica.

A dinâmica da educação a distância, faz com que o tutor assuma um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atua diretamente com os alunos, seja mediando conteúdos nos fóruns de discussão, auxiliando nos esclarecimentos de dúvidas com relação ao uso da tecnologia, ou, sendo, muitas vezes, um elo entre o aluno e o professor responsável pela disciplina. E, por entendermos que a formação desse profissional é de suma importância para o exercício de sua prática, é que decidimos ter como foco de análise o que é dito por estudiosos da área sobre a formação do tutor.

Ao buscarmos trabalhos sobre o tema em estudo, foram encontradas, num universo de cento e trinta e sete pesquisas, apenas duas que focavam a formação do tutor, o que justifica a importância, tanto da pesquisa desenvolvida pelo FORPE,

quanto da produção deste estudo, como forma de ampliação dos diálogos acerca da formação dos formadores de professores.

Neste sentido, temos por objetivo central, a partir dos estudos encontrados durante a pesquisa de formação de formadores, dialogar sobre a formação do tutor, uma vez que entendemos que este profissional da EaD é de suma importância para o processo de formação docente.

Metodologia

Este trabalho utiliza como percurso metodológico a revisão bibliográfica e nos amparamos em Evangelista (2008), pois esta autora ressalta que a apreciação da produção bibliográfica deve ser entendida como produto de práticas sociais concretas e demonstração da consciência humana possível em um determinado momento da história. Aponta ainda que o pesquisador deve ter uma postura ativa na construção do conhecimento e para isso ele

> localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo. (EVANGELISTA, 2008, p.5)

Ainda segundo Evangelista (2008) é responsabilidade do pesquisador compreender os significados históricos dos materiais encontrados. E tratando-se, especificamente, do nosso foco de estudo, entendemos a falta de material sobre a formação do tutor como consequência da concepção que se tem sobre a função deste

profissional, pois o mesmo ainda não é considerado como docente pela legislação da UAB, como destacam Lapa e Pretto (2010). Logo, no contexto do grupo FORPE, confirmamos essa ideia tomando por base os poucos trabalhos encontrados sobre o tema, nas fontes Banco de Teses e Dissertações da Capes, revista Formação Docente, Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e do GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a partir dos descritores "formação de formadores", "pedagogia universitária", "docência universitária" e "docência na universidade".

Após a realização do levantamento nos portais e com os descritores supracitados, foram encontrados cento e trinta e sete trabalhos relacionados à formação de formadores. Sendo que deste total, seis tratavam o tema formação de formador em EaD e, apenas dois focavam a formação do tutor, como veremos a seguir.

Resultados e Discussão

Assim como acreditamos na importância da formação de professores para o exercício da prática, vemos a formação dos profissionais da EaD, especificamente do tutor, como algo imprescindível para sua atuação. Porém, a partir da leitura de estudos realizados na área educacional, o que tem se destacado é a existência de diversas lacunas na formação do tutor.

Autores como Gatti, Barreto e André (2011) ao questionarem sobre como as tutorias estão sendo desenvolvidas, destacam tanto a precariedade formativa quanto a do contrato de trabalho. Neste sentido, também caminham Lapa e Pretto (2010), pois tais autores evidenciam a falta de reconhecimento do tutor, na medida em que este é enquadrado, de acordo com a legislação da UAB, como tutor bolsista, não recebendo

a denominação de professor, o que evita a constituição de vínculos empregatícios e a sua inclusão na categoria de profissional da educação, podendo comprometer seu envolvimento no processo que tem em mão.

Como é perceptível, há uma grande precarização do trabalho docente na educação a distância, que na prática se reflete por meio de baixa remuneração e falta de reconhecimento profissional, o que pode ter como consequência a exclusão de bons profissionais do trabalho com a educação a distância.

Tendo como pano de fundo o exposto acima, reiteramos a importância do diálogo acerca da formação do tutor, por considerarmos esse profissional como formador de professor. Assim, evidenciaremos as principais discussões abordadas nos textos encontrados pelo Grupo FORPE com relação à formação do formador tutor, como forma de ampliação do diálogo acerca da temática.

Dentre os estudos encontrados, temos o de Fabris (2012) que traz uma pesquisa sobre os saberes docentes de tutores iniciantes na educação a distância. A autora aponta como essa modalidade de educação tem modificado as relações entre professores e alunos, e o processo de ensino e aprendizagem. A partir desse novo cenário, segundo ela, surge o tutor presencial, profissional cuja função vai além de desenvolver saberes necessários à docência, já que precisam ter conhecimentos próprios da educação tecnológica. Por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, Fabris (2012) realizou uma entrevista com nove tutores iniciantes na EaD que atuam em cursos ofertados por uma faculdade privada do estado de Santa Catarina. As análises das respostas foram feitas a partir de três categorias sendo que, na primeira categoria, foi constatado que os conceitos sobre a EaD dos professores tutores analisados, voltam-se para o entendimento de que a tecnologia veio para ficar, destacando a necessidade do uso do recurso digital, desconsiderando conceitos mais claros e aprofundados acerca da temática. Na segunda categoria, foram analisados os saberes docentes e os resultados evidenciaram que, embora sejam professores iniciantes, houve um predomínio dos saberes experienciais. Entretanto, percebeu-se

uma necessidade maior da presença de saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e tecnológicos. Na terceira e última categoria, foi observado que os dilemas apresentados pelos professores tutores estão relacionados à mediação da aprendizagem dos alunos; ao conhecimento do conteúdo das diversas disciplinas; à sua autonomia nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos; à maturidade dos alunos; à sua formação continuada e à identidade profissional docente na EaD. Dessa forma, esta pesquisa propiciou uma reavaliação dos saberes docentes presentes na EaD e identificou a necessidade de avanços no desenvolvimento profissional docente do professor tutor iniciante (FABRIS, 2012).

No outro trabalho, Barbosa (2011), a partir de uma pesquisa com tutores a distância do curso de Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Juiz de Fora, tem como foco o sentido de ser tutor e o significado desse trabalho. O estudo em análise é de cunho qualitativo e utilizou como instrumento metodológico o grupo focal para a construção de dados, e a promoção de encontros entre os sujeitos de pesquisa, o que favoreceu, de acordo com a autora, a construção coletiva do conhecimento e dos devires dos participantes. Com base nos dados recolhidos por Barbosa (2011) foram produzidos três categorias para estudo: colaboração, mediação e tempo, todas relacionadas com a ação docente do tutor no curso. Como resultado, observou-se a necessidade de uma formação continuada específica para se pensar as questões da educação online no que diz respeito à colaboração, processos de mediação e temporalidade. Além disso, verificou-se ações docentes desempenhadas pelos tutores neste curso, bem como o “ser plural” como característica do ser tutor, que se faz a partir do outro em sua singularidade e multiplicidade (BARBOSA, 2011).

Ao realizarmos a leitura dos trabalhos encontrados percebemos a importância da formação dos formadores, no caso os tutores, para a atuação na EaD, uma vez que a formação que recebem nas graduações tem como foco a prática no ensino presencial. Enquanto Fabris (2012), produz uma pesquisa sobre o tutor presencial e

conclui sobre a necessidade de saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e tecnológicos para o exercício da prática, Barbosa (2011) observa a necessidade de uma formação voltada para as questões da educação online.

Conclusões

Por meio do exposto anteriormente, reafirmamos reconhecer a importância da formação dos profissionais que atuam e/ou atuarão na educação a distância, especificamente do tutor. Além disso, ao verificarmos a falta de publicações de estudos sobre o tema tutoria em EaD – dois em um total de cento e trinta e sete trabalhos encontrados em fontes educacionais diversas, é que enfatizamos que o tema carece de olhares.

O tutor, assim como o professor da educação presencial, tem como uma das funções a de fazer com que o aluno apreenda o conteúdo ministrado em determinada disciplina, e que seja capaz de discutir sobre, seja por meio dos fóruns de tutoria na EaD, seja pela discussão em sala de aula na educação presencial. Além disso, o fato de um curso a distância acontecer em um ambiente virtual específico de aprendizagem, o tutor necessita mobilizar um conjunto de saberes próprios da educação que ocorre a distância, como sinalizado pela pesquisa de Fabris (2012) – saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e tecnológicos.

Com base em tudo isso, é que pretendemos continuar nosso caminho com a pesquisa sobre a formação de tutores da EaD, de forma que possamos conhecer um pouco mais sobre esse universo, e buscando, também, descobrir se isso não está de fato acontecendo, na prática, em algumas instituições.

Referências

BARBOSA, Erica Alves. Olhares e vozes de tutores sobre o ser tutor. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Juiz de Fora, 01/05/2011, 133 f.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **Revista Caros amigos**, 2008.

FABRIS, Sirlene Aparecida. Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina. **Dissertação de Mestrado.**

Universidade Regional de Blumenau, 01/09/2012, 131 f.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. **-** Brasília: UNESCO, 2011.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355. Acesso em: 20/06/2015.

O INDICADOR DE DESEMPENHO ESCOLAR IDEB E AS PERCEPÇÕES DOS AGENTES PÚBLICOS DE BASE (STREET-LEVEL BUREAUCRACY)

Breynner R. Oliveira[265]; Fabiane C. Martins[266]

Resumo: Pretende-se, neste trabalho, analisar o papel do professor como agente público de base e sua percepção sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dentro do processo de implementação de políticas educacionais. Parte-se da premissa que as instituições escolares têm dificuldade em lidar com as políticas internas e externas da escola (BALL, 1987). Tal estudo sobre o cotidiano dos educadores – os agentes que estão na ponta em relação à materialização das políticas públicas – é importante, pois contribui para a produção de conhecimento sobre os pontos de convergência e divergências entre o que é proposto por esta política e a efetivação da mesma enquanto elemento gerador de mudança.

Palavras-chave: Agentes de base; política educacional; implementação de políticas educacionais.

Introdução

Segundo(LIPSKY, M. 1980), a análise da percepção, segundo dos agentes de base escolares sobre o IDEB dentro do processo de implementação das políticas educacionais é importante para o entendimento de mudanças no cotidiano escolar desde a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em meados de 2007. Faz-se necessário também entender o que estes atores pensam sobre o IDEB dentro do processo e, como este indicador muda o cotidiano dos mesmos. Mesmo esta política tendo sido criada de forma homogeneizada, sua aplicação e resultados podem sofrer modificações, causadas pelos atores responsáveis pela implementação e execução da mesma. Dentro deste contexto, o IDEB enquanto política pública interfere diretamente no cotidiano dos agentes de base.É neste contexto que o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação

[265] Universidade Federal de Ouro Preto, Centro de Educação Aberta e a Distância, email: <breynner@cead.ufop.br>.
[266] Universidade Federal de Ouro Preto, email: <fabyrog@gmail.com>.

Básica se inscreve. Financiado pelo MEC e integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNDE), o Programa pretende contribuir com uma proposta de intervenção com vistas à melhoria do ensino ofertado pelas escolas públicas. O Curso de Especialização em Gestão Escolar, objeto deste estudo e uma das ações do referido programa, volta-se para a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola e para estratégias de fortalecimento da gestão democrática. Ao criar espaços de formação voltados para a discussão de temas que convergem para o fortalecimento da escola como unidade decisória, partindo do princípio que a gestão escolar é um dos fatores que afeta o desempenho da escola e do aluno, estreita ligação com o IDEB é estabelecida, atrelando as ações de formação ao resultado da escola (BRASIL. Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007).

Ao assumir que a gestão escolar pode afetar o resultado do indicador, o foco recai sobre as unidades escolares e seus profissionais, que passam a ser cada vez mais exigidos. Como a escola emerge como espaço estratégico nesse processo, os atores que nela trabalham passam a desempenhar múltiplos papéis que estão além de sua função curricular, incorporando novas e diversas agendas. Várias são as políticas públicas que chegam à escola e é neste espaço que as mesmas são materializadas pelos agentes de base envolvidos, os atores responsáveis pela implementação das mesmas. Deste modo, no que se refere ao processo de implementação de políticas públicas que “atravessam a escola”, na perspectiva da burocracia governamental, os integrantes das instituições escolares emergem como atores estratégicos. Várias políticas têm sido implantadas com o objetivo de intervir de forma positiva na qualidade do ensino. Entretanto, são diferenciadas as interpretações que os educadores dão a estas políticas. O reconhecimento da discricionariedade implica em maiores chances de sucesso de uma política em contextos variados. Isso porque, ao conviverem diariamente com os problemas e situações reais dos cidadãos, os burocratas sabem exatamente qual a melhor maneira para aquela política atender determinado usuário e gerar efeitos positivos. O exercício da discrição é, portanto fundamental e necessário, na medida em que as regras predefinidas formalmente não

podem atender e resolver todos os casos concretos. Graças a isso, o poder discricionário do agente da base torna-se imprescindível para que os programas se ajustem à realidade, funcionem e atendam aos cidadãos (OLIVEIRA, Out/Dez 2014).

Metodologia

Este é um trabalho de cunho exploratório-descritivo, caracterizado por uma análise de dados qualitativo-quantitativos obtidos por meio de observação participante e de entrevistas individuais. A escolha das escolas a serem estudadas será feita por meio de amostra aleatória entre os alunos matriculados nos dois polos escolhidos. Por meio da observação participante será possível a integração do pesquisador com a realidade observada, com o objetivo de vivenciar o ambiente da escola e, assim, obter informações e compreender a dinâmica local.

A priori serão realizadas entrevistas com os profissionais das escolas selecionadas – os cursistas matriculados no curso de especialização em gestão escolar. Roteiros semi-estruturados serão elaborados a partir de dimensões definidas após a revisão da literatura. Segundo Lakatos (2003), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. As entrevistas serão processadas e categorias analíticas serão definidas *a posteriori*. Os professores investigados serão os cursistas que estão vinculados ao PNEG ofertado pela UFOP na modalidade à distância em diversos municípios de Minas Gerais. Um estudo sobre o cotidiano dos educadores – os agentes que estão na ponta em relação à materialização das políticas públicas – contribuirá para a produção de conhecimento sobre os pontos de convergência e divergências entre o que é proposto por esta política e a efetivação da mesma enquanto elemento gerador de mudança.

O roteiro das entrevistas foi elaborado de modo a contemplar as seguintes questões:

1. Qual a sua percepção sobre o IDEB e como este mudou o cotidiano nas escolas
2. Você se sente mais cobrado(a) na realização do seu trabalho após a criação do IDEB?
3. Você acha que o(a) diretora se sente cobrada(a) pelo governo, família, prefeitura etc.?
4. E você, se sente cobrado(a) pelo(a) diretor(a), orientador(a), família etc.?
5. Qual a sua opinião sobre estes indicadores de qualidade?
6. O IDEB estimula a cobrança das famílias à escola?
7. Você já procurou saber a nota do IDEB de sua escola?
8. Você percebe uma mudança do comportamento dos alunos a partir do IDEB?
9. Você percebe uma mudança no trabalho cotidiano a partir do IDEB?
10. O que você tem feito para mudar a qualidade do seu trabalho a partir do IDEB?

Resultados e Discussão

Até o momento, foram entrevistados quatro docentes de diversos segmentos da educação como: orientadora pedagógica, diretoria e regência de turma que atuam em escolas estaduais e municipais de um município mineiro. Os trechos a seguir foram transcritos de acordo com as respostas de dois dos agentes entrevistados, respectivamente, uma professora do quarto ano do ensino fundamental e uma vice-diretora no turno vespertino além de atuar também como professora do terceiro ano do ensino fundamental no turno tarde:

> Eu me sinto cobrada na Escola Estadual, a diretora fica de olho o tempo todo e a coordenadora pedagógica monitora todo o trabalho. No período da prova só se fala nisso na escola, os contratados ficam assustados, acho que mexe com o psicológico

do professor que sente pressionado tempos antes da prova. Em reunião e até no horário do descanso, hora do recreio os professores evitam a sala deles, pois a diretora chega e já começa a pressionar a todos. Na escola Municipal eu tenho menos e as vezes nenhum suporte para desenvolver meu trabalho sabe? O contexto conta muito neste sentido lá. As leis do bairro que é muito violento dão medo, trabalhar lá é complicado! A diretora não gosta de contrariar os pais, e eles costumam ser violentos, aprova é aplicada, mas neste dia não é feito chamada, daí ela utiliza as melhores notas e acrescentam estes alunos na chamada, os outros ficam como se não tivessem ido (...) (Professor A).

Minha filha, você não sabe o que é cobrança! Eu sou tão cobrada que quase entrei em depressão. Lá na escola que sou vice diretora é que eu vejo como é este processo, como as coisas acontecem realmente é uma bagunça total! Aí quando chego à escola estadual vejo a diferença gritante, é muito grande! Estou falando em respeito a aplicação das provas e ao Ideb. Na escola municipal tem cobrança sempre tem, mas é algo mais sutil, eles querem que o Ideb não baixe, porque na escola estadual eu me sinto sobrecarregada cansada mesmo. Os planejamentos são feitos levando em conta as questões de português e matemática, temos que ficar pressionando os meninos para que se saiam bem, na minha opinião até os alunos sofrem com esta pressão da escola. (Professor B).

Os resultados preliminares apontam a diferenças de percepções sobre os impactos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, causa em escolas municipais e estaduais, fato que não pode ser analisado de forma generalista neste início de pesquisa. Estas entrevistas servirão de parâmetro para outras mais estruturadas e aprofundadas que deverão ser feitas no decorrer da pesquisa.

Segundo (LIPSKY, M. 1980), ao se conceituar um (street - level bureaucracy) agentes em nível de rua, exercem discricionariedade tendo grande impacto sobre o processo de implementação e execução destas políticas. No entanto, esses atores têm uma particularidade que merece ainda mais análise a respeito de sua forma de implementação, pois estão inteiramente ligados a atuando diretamente no campo onde estas políticas são implementadas. Estas práticas e relacionamentos possibilitam aos agentes implementadores construir políticas que atendam a realidades do contexto local que, por sua vez, modificam a base desta política. No decorrer da pesquisa, analisaremos como acontecem estas variáveis tendo como finalidade entender seus reais impactos (positivos e negativos) no desenvolvimento do trabalho destes agentes.

Conclusões

As informações obtidas através destas entrevistas iniciais apontam a importância de analisar o cotidiano dos educadores, agentes que estão na ponta da criação desta política mais profundamente. Contribuindo para o entendimento de convergências e divergências entre o que é proposto e o que é feito por eles, além de perceber os impactos na vida dos mesmos. Portanto, essa relação sugere que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pode sim interferir no cotidiano destes agentes, o que avaliado no decorrer desta pesquisa. Acredita-se que as demais etapas da pesquisa fornecerão informações importantes sobre os atores que estão na linha de frente do campo educacional.

Deste modo, no que se refere ao processo de implementação de políticas públicas que “atravessam a escola”, na perspectiva da burocracia governamental, os integrantes das instituições escolares emergem como atores estratégicos. Segundo Oliveira e Dulci (2014), os profissionais da escola – diretores, equipe pedagógica, professores e equipe administrativa – são os agentes públicos que, em maior ou menor grau, traduzirão e implementarão as políticas públicas desenhadas no nível estratégico pelos diversos governos.

Referências:

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1,p. 177-194, jan./mar. 2013.

BALL, S.*Micro politics of school***.**Oxford: Penguin Books, 1987.

BRASIL. Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia Científica**.** São Paulo: Atlas, 2003.

LOTTA, G.S. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. *Caderno de Gestão Pública e Cidadani*a, São Paulo, v.15, n.56, 2010.

LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy:* dilemmas of the individual in public services. Nova York: Russell Sage Foundation, 1980.

OLIVEIRA, B. & DULCI, L. O professor e a escola no processo de implementação de políticas públicas em educação. In: JARDILINO, J. MATOS, D.; SILVA, M. (orgs). Formação e Políticas Públicas na Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE:

A ESCOLA A SERVIÇO DA HUMANIZAÇÃO

Cantarelli, Juliana M.[267]

Resumo

Se considerarmos as notícias divulgadas nos telejornais, as estatísticas apresentadas pela sociedade civil e pelo próprio governo percebe-se que, mesmo a educação tendo evoluído muito, ainda há um grande caminho a se percorrer para que as leis sejam realmente colocadas em prática no cotidiano escolar. Cotidiano escolar referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 que expõe como um dos objetivos da educação a formação do ser humano na sua totalidade. Porém, muitos professores não sabem como lidar com a diversidade agora presente na escola, visto que, não foram preparados para tal. Outros acreditam unicamente na meritocracia que faz com que se "vença" em razão do seu próprio esforço, vontade e dedicação. Todavia, cada vez mais alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais se fazem presente no cotidiano escolar, aprender a trabalhar com essas questões se torna uma obrigação para todos os professores. Assim, é necessário que o professor queira aprender, se abra para novas reflexões. Contudo, é necessário que tenha

[267] Autora – Juliana Mezomo Cantarelli, Professora de Sociologia do IFFARROUPILHA Câmpus Santo Augusto, RS. Email: juliana.cantarelli@ iffarroupilha.edu.br.

oportunidades para que essas reflexões aconteçam, pois, os professores também são fruto de sua própria cultura. Por conseguinte, é necessária a construção de espaços onde os professores tenham oportunidade de se (des)construir e (re)aprender, visando à construção de outra escola. Escola essa onde a diversidade seja um ingrediente para uma educação que vise mais igualdade, oportunidade e justiça social, resultando em um mundo de paz, harmonia e tolerância, onde a humanização seja o primeiro passo para o respeito e consequentemente, a felicidade.

Palavras - Chave: educação, diversidade**,** professores, escola, humanização.

Introdução

Se considerarmos as notícias divulgadas nos telejornais, as estatísticas apresentadas pela sociedade civil e pelo próprio governo percebe-se que, mesmo a educação tendo evoluído muito, ainda há um grande caminho a se percorrer para que as leis sejam realmente colocadas em prática no cotidiano escolar. Cotidiano escolar referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 que expõe como um dos objetivos da educação a formação do ser humano na sua totalidade.

Para tal, cabe aos professores trabalharem questões relacionadas às diferenças e saber lidar com as mesmas, proporcionando aos alunos a possiblidade de se construírem como cidadãos íntegros e justos, inseridos na sociedade. Todavia, percebe-se que as questões que se referem à formação humana ficam em segundo plano, tendo muito mais “valor” o que for atribuído à ciência. Desse modo, muitos professores não trabalham questões que vão além dos conteúdos formais, mesmo sabendo que para muitos alunos a escola é a única possibilidade de se construírem como verdadeiros seres humanos.

Assim, percebe-se que muito pouco se faz em relação a essas questões que acabam, muitas vezes, nem sendo discutidas ou analisadas nas reuniões pedagógicas; afinal, o professor é o “dono” da disciplina e, portanto faz das suas aulas

e da sala de aula aquilo que considerar mais conveniente. Sabe-se também que, quando essas questões são consideradas em formação continuada para os professores, muitas vezes, acabam sendo motivo de “chacota e brincadeira” entre os mesmos, afinal, “educação vem de casa” é a justificativa de muitos.

Portanto, ações que visem colaborar para análise e reflexão sobre uma educação aonde a ciência venha contribuir para a humanização do ser humano se torna necessário. Afinal, para que as leis e fins da educação sejam realmente alcançados e colocados em prática, é preciso pensar sobre tal, e acreditar no seu beneficio e na sua importância.

Desenvolvimento

A partir do momento em que a educação se torna pública, gratuita e obrigatória, crianças e adolescentes, de todos os níveis socioeconômicos e culturais são obrigados a permanecer num espaço chamado escola, mesmo contra sua própria vontade ou vontade da sua família. Desse modo, o Estado fica responsável, no espaço escolar, por desenvolver a educação formal, com o objetivo de socializar, transmitir valores que devem ser assumidos e aceitos, preparar para diferentes papeis sociais e profissionais esperados pela sociedade, adaptando e melhorando os relacionamentos, bem como, transmitindo a herança cultural (Dias, 2010).

Herança cultural que segundo Bourdieu (1999) é imposta, mesmo que disfarçadamente pela elite que transforma a sua cultura em cultura dominante. A classe dominante exige que as escolas se preocupem com a rígida disciplina nas salas de aula, na aprendizagem de conteúdos baseados em concepções tradicionais para que não tenham oportunidade de questionar os “velhos” e ainda vigentes modelos de sociedade. Afinal, outra possibilidade que não coloque a educação a serviço exclusivo do mercado de trabalho é percebida como utópica e sem sentido (TORRES, 2003).

Com isso, se esquece de que o aluno chega à escola trazendo consigo diversos saberes que foram sendo adquiridos e ordenados no decorrer da sua socialização.

Saberes carregados de valores, crenças, costumes, tradições, etc., formando um conjunto diversificado de culturas, um mosaico de cores, etnias, miscigenações.

Assim, percebe-se que os fatores que envolvem a diversidade são determinantes para que a escola tenha se transformado num espaço de lutas, conflitos, divergências, dilemas, contradições, afinal, diferentes contextos sociais, culturais e econômicos podem e, muitas vezes precisam se fazer presente, convivendo no mesmo espaço. Por outro lado, essas diferenças, conforme trabalhadas, podem ser possibilidades de reflexão, aprendizagem e crescimento não só para os alunos, mas também para os professores. Logo, cabe à escola e seus professores proporcionarem uma forma de comunicação que leve em consideração a diversidade e as diferenças que compõe a sala de aula. (GARCIA E PUIG, 2010).

Porém, pelos índices das pesquisas em educação, percebe-se que as diferenças não são realmente valorizadas, sendo privilegiados os alunos oriundos das classes mais abastadas economicamente. Consequentemente, os gostos, valores, costumes, hábitos, enfim, a cultura mais elitizada, mais erudita é a dominante, desprezando e, por vezes, ridicularizando aquilo que é considerado popular, tido como inferior. Esses privilégios e valorizações aparecem nos resultados das pesquisas quando se tem no Ensino Médio uma defasagem idade-série de 30,5%. Também, quando 13% dos alunos abandonam o Ensino Médio, principalmente no primeiro ano, e a reprovação no decorrer do mesmo chega a 21,7% (Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 2011-2014, p 5). Corroborando com esses dados, o censo escolar de 2011, aponta que 640. 026 (seiscentos e quarenta mil e vinte seis) alunos frequentam o Ensino Fundamental; porém, apenas 346.991 (trezentos e quarenta e seis mil, novecentos e noventa e um) estão cursando o Ensino Médio; ou seja, quase metade dos alunos que cursam o Ensino Fundamental não chega ao Ensino Médio. (www.educacao.rs.gov.br)

Entretanto, mesmo sendo conhecedores dessas e de outras situações, muitas escolas e seus professores ainda ressaltam como relevantes um modelo educacional homogeneizado, onde o professor tem a voz, a vez e a verdade; e, ao aluno cabe a

passividade e o silêncio. Esse modelo tradicional de educação que reduz o aluno a simples repetição e memorização dos conteúdos, não contribuindo para sua formação integral, para sua criticidade e autonomia, possibilitando maior chance desse evadir ou não conseguir atingir os objetivos mínimos esperados para a aprovação.

No entanto, a escola não se adapta a este novo sujeito. Continua não aceitando as diferenças, buscando a padronização de ideias e comportamentos. Querendo tornar todos iguais, utiliza-se de mecanismos disciplinares controlando tempo, espaço, movimento, gestos, comportamentos, ações (GUIMARÂES, 1996).

Desse modo, percebe-se uma lacuna entre a intenção da educação e sua prática cotidiana. Segundo Caregnato, Meinerz (2013, p. 41)

> "quando os baixos desempenhos evidenciam-se, e em geral são atribuídos às incapacidades individuais, desconsideram-se as condições socioeconômicas e socioculturais interconectadas a comportamentos de falta de concentração, indisciplina, ou dificuldades de aprendizagem entre crianças e jovens na escola."

Com isso, o desempenho passa a ser de responsabilidade exclusiva do aluno. Sua aprovação, reprovação depende unicamente da sua própria vontade, dedicação, interesse, mérito, etc., desresponsabilizando o professor de todo e qualquer resultado negativo que o aluno apresentar. Todavia, "não se convive razoavelmente em sociedade nem se avança de forma digna no lugar social que se ocupa se não houver fortalecimento das relações sociais democráticas, que valorizem as pessoas e grupos sociais na sua diversidade" (Genro; Garegnatto, 2013, p. 24).

Para tal, necessita-se da "desnaturalização das relações sociais e educacionais na escola, numa perspectiva que contribua para o questionamento dessas relações e para o autoquestionamento dos professores diante do problema" (Genro; Garegntto, 2013, p. 23). Problema que envolve não só a diversidade, as diferenças, mas a postura dos professores e práticas pedagógicas frente a essas questões. Afinal, as

diferenças estão presentes no cotidiano e a escola e seus professores devem proporcionar espaços de diálogo sobre as mesmas, contribuindo para a formação integral do ser humano, do seu desenvolvimento e do seu convívio social (Genro; Garegntto, 2013).

Desse modo, por mais que leis tenham sido criadas e aos poucos efetivadas, as transformações na realidade são lentas. A não valorização das diferenças é prova disso, visto que, ainda reforça os valores da cultura dominantes, sendo incapaz de levar em consideração na prática, através das ações de seus professores, àquilo que a teoria – leis -, a tempo já estabeleceu, tanto na LDB, como na Constituição Federal.

Desse modo, o exercício da crítica e, especialmente da autocrítica se torna fundamental. Fundamental se entendido no sentido da ação em sociedade, visto que, necessitamos pensar o mundo através de lentes que ampliem nossa visão para além dos horizontes onde estamos habituados a enxergar. A partir disso poderemos (re)construir saberes, experiências, vivências e perceber a finitude e incompletude do ser humano, percebendo então a necessidade da vida com o “outro”.

Logo, se desejamos uma educação que vise uma sociedade melhor, cada um, inclusive os professores, devem procurar melhorar-se a cada dia. Pois, a profissão de educador por estar em contato permanente com seres humanos, torna-os também responsáveis pelo auxilio da construção de verdadeiros seres humanos (MORAIS, 1995). Todavia, não pode ser considerado verdadeiramente um ser humano aquele que não respeita as diferenças e não sabe conviver com elas.

Conclusão

Cada vez mais alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais se fazem presente no cotidiano escolar e aprender a trabalhar com essas questões se torna fundamental e, portanto, uma obrigação para todos os professores. Afinal, não é possível ensinar com significado, fazendo com que o mesmo construa oportunidades para um futuro digno se não se sabe para quem o ensino está sendo desenvolvido, o que pensam, porque pensam e como agem os alunos que estão nas salas de aula.

Entretanto, muitos docentes não foram preparados para lidar com essas diferenças, e muitas vezes, acabam sendo preconceituosos e acreditando que a meritocracia é que faz com que as pessoas vençam ou não, unicamente em razão do seu próprio esforço, vontade e dedicação. Com isso, não se preocupam com questões que não estejam diretamente relacionadas com seus próprios conteúdos e disciplinas, deixando para a área das humanas, coordenação pedagógica ou mesmo para a família todo e qualquer assunto que venha tratar das questões mais sociais e comportamentais dos próprios alunos.

Sendo assim, penso que o primeiro passo para a transformação é a reflexão, especialmente a autorreflexão. Refletir sobre as próprias práticas, ações, metodologias, analisar a forma com que enxergamos e lidamos com as diferenças talvez seja o primeiro passo para que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam realmente efetivadas. Assim, aquilo que já é de direito seria transformado em realidade, saindo definitivamente do papel, passando a integrar o cotidiano das escolas e das posturas adotadas dentro da mesma. Afinal, não se realizam ações se seus executores não acreditam realmente naquilo que está sendo proposto.

Assim, acreditar na mudança, querer a mudança, percebê-la como importante, necessária e justa, torna-se primordial, pois acreditar, nos dá esperança. Esperança no sentido de acreditar que ações em prol de uma sociedade melhor são possíveis de serem realizadas, “acreditando que vale a pena amar a felicidade própria, que não chegará a ser gostosa se não estiver ligada à felicidade dos outros” (ASSMANN,2000, p 15).

Porém, para que isso aconteça é necessário que o professor queira aprender, se abra para o novo, para novas aprendizagens, novas reflexões. Também é necessário que o professor tenha espaços, momentos e oportunidades para que essas reflexões e aprendizagens realmente aconteçam, visto que, os professores também são fruto de suas raízes, crenças, hábitos, tradições, ou seja, da sua própria cultura.

Portanto, cabe a equipe diretiva e aos programas e políticas de governo em especial, a construção e a cobrança de espaços de aprendizagem também para os professores. Espaços esses onde os mesmos poderão ter a oportunidade de se (des)construir e (re)aprender, visando à construção de outra escola. Escola essa onde a diversidade seja um ingrediente para uma educação que vise mais igualdade, oportunidade e justiça social, resultando em um mundo de paz, harmonia e tolerância, onde a humanização seja o primeiro passo para o respeito e consequentemente, a felicidade de todo ser humano.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARAUJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: **A sala de aula: que espaço é esse**? 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10 ed. Petróploes, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU,P. ;CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. –C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

_____ **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 11 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

CAREGNATO, C. E.; MEINERZ, C. B. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C.

(org.) **Diversidade culturas: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

CAREGNATO, C. E.; PINHO, P. M. Observar e promover a diversidade a partir da Escola. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.) **Diversidade culturas: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GENRO, M. E. H.; CAREGNATO, C. E. Educação na e para a diversidade: nexos necessários . In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.) **Diversidade culturas: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GIGLIO, Celia M. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In**: Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI,Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

SEC. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em www.educacao.rs.gov.br/dados. Acesso em 15 de março de 2014.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2012.

TORRES, S. J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

XUS, Martíns García; PUIG, José Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Ed. Summus. 2010.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) À FORMAÇÃO DOS FORMADORES

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa[268]

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma reflexão teórica sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política que pode contribuir à

[268] Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/RJ) e Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: carlapqcorrea@hotmail.com

formação dos formadores de professores, na medida em que possibilita um diálogo permanente do professor da licenciatura, chamado de coordenador de área pelo programa, com a escola de educação básica na qual o bolsista de iniciação à docência atua. Neste sentido, três pontos de reflexão com relação à formação dos formadores são apresentados: a formação inicial, muitas vezes baseada na dissociação teoria-prática, influenciando sua prática; a pós-graduação, uma vez que estes cursos podem estar mais voltados à pesquisa e não à docência, e, finalmente, a distância entre o formador e a realidade da escola pública brasileira com todas as suas dificuldades/potencialidades. Esta reflexão teórica está fundamentada nas contribuições de Gatti, André, Gimenes, Ferragut, Imbernón, Pimenta, Anastasiou, Masetto, Saviani, Mendes, Romanowsky, dentre outros autores, indicando que o PIBID pode contribuir à formação continuada do professor formador.

Palavras-chave: PIBID; formação de formadores; formação continuada

Introdução

O presente texto trata da formação de professores no país. Diante das sérias dificuldades enfrentadas neste âmbito, várias pesquisas têm sido realizadas buscando apontar as lacunas da formação inicial e continuada de professores (GATTI, 2010, 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; MENDES; ROMANOWSKI, 2006; SANTOS, 2013).

As dificuldades apontadas nos estudos da área não estão circunscritas apenas aos novos professores formados nos cursos de licenciatura ou aos que já atuam na Educação Básica, mas estendem-se também aos formadores destes professores, ou seja, aos professores que atuam diretamente na formação docente nos cursos de licenciatura em todo território brasileiro. Ao professor da educação básica, demanda-se o cumprimento de carga horária estabelecida em aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino, mas ao formador não é exigida competência para ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Neste sentido, a formação do formador

parece se concentrar mais na preparação do pesquisador do que na reflexão sobre a docência, carecendo de ressignificação (LEITE; RAMOS, 2012).

Diante deste cenário, são destacados três pontos de reflexão com relação à formação dos formadores: sua formação inicial, por vezes caracterizada pelo modelo da racionalidade técnica; sua formação continuada nos cursos de pós-graduação, que geralmente prioriza a pesquisa em detrimento da docência; e o possível distanciamento do formador com relação ao cotidiano escolar.

Neste contexto, indica-se que a participação do formador no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode trazer contribuições à sua própria prática, a partir da interação com a escola de educação básica (GATTI et al., 2014). Destaca-se, neste movimento, o processo de trocas com o professor da educação básica, concebido como coformador pelo programa.

Desta forma, este trabalho objetiva apresentar uma reflexão teórica sobre a formação dos professores das licenciaturas, chamados de coordenadores de área no PIBID, indicando que a participação no programa pode auxiliar no processo de formação continuada do formador.

Formação dos Formadores e o PIBID

O debate acerca da formação docente tem se intensificado, envolvendo a qualidade da formação inicial e continuada oferecida aos professores. Neste contexto, este trabalho está voltado à reflexão sobre a formação daqueles profissionais que atuam na formação dos professores da educação básica. Os formadores que hoje estão exercendo a docência nas licenciaturas desempenham importante papel, pois ainda que não sejam os únicos responsáveis pela qualidade da formação dos novos professores para a educação infantil, ensino fundamental e médio, atuam significativamente neste processo.

Por isso, importa atentar à formação destes formadores para buscar entender sua participação na formação de novos professores que reflitam sobre sua prática, aperfeiçoando-a. “Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente” (ALARCÃO, 2011, p. 49). No entanto, Almeida e Pimenta (2014, p. 11) alertam que enquanto a formação docente para atuar na Educação Básica exige aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino, em uma carga horária mínima estabelecida, “aos docentes dos cursos superiores que formam professores para a escola básica não é exigida a competência acadêmica para ensinar”.

Diante deste preocupante cenário, este trabalho destina-se a apresentar três pontos de reflexão acerca da formação dos formadores. O primeiro deles refere-se à formação inicial destes profissionais. Muitos formadores vivenciaram um curso de graduação pautado na racionalidade técnica, trazendo consequências à sua formação. No modelo da racionalidade técnica:

> [...] a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas. Com base nesse pressuposto, os cursos de formação foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino que eram apresentadas como saberes científicos e, portanto, inquestionáveis e universais; na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 291).

A dissociação teoria-prática nos cursos de formação vem da adoção deste modelo da racionalidade técnica e ainda pode ser encontrada em propostas curriculares de licenciaturas do país (GATTI, 2010, 2014). Uma vez formados neste

modelo, os professores tendem a reproduzi-lo, seja na docência na educação básica (MENDES; ROMANOWSKI, 2006) ou superior (SANTOS, 2013).

Outro ponto a ser destacado sobre a formação dos formadores diz respeito à sua formação continuada nas propostas de pós-graduação do país. Segundo Masetto (2003, p. 183-184), muitas vezes, a proposta destes cursos está voltada à formação do pesquisador, necessária à formação docente, mas que se concentra em aspectos metodológicos relativos à pesquisa científica em determinada área. “Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”

Para Leite e Ramos (2013, p. 11), não se trata de desconsiderar a pesquisa, mas de igualmente valorizar o ensino-aprendizagem na universidade e, para isto, “os professores precisam de possuir conhecimentos pedagógico-didácticos que apoiem os estudantes na construção das suas aprendizagens”. Assim, os cursos de pós-graduação parecem se afastar da reflexão sobre a docência, trazendo prejuízos aos formadores. Neste sentido, sua formação continuada estaria afetada.

O último ponto de reflexão sobre a formação dos formadores refere-se à distância muitas vezes existente entre o formador e a escola. O paradigma da racionalidade técnica, abordado anteriormente, ao separar teoria e prática, fez com que muitos internalizassem que a teoria é para os professores formadores, pós-graduados e, portanto, profundamente conhecedores de certa área do saber. Já a prática pedagógica ficou relegada aos professores das escolas (SAVIANI, 2009).

Desta forma, em se tratando das licenciaturas, torna-se necessário integrar escola e universidade, ultrapassando barreiras históricas presentes de ambos os lados. “Para isso, as universidades, instituições formadoras, e as escolas, instituições da atuação profissional dos professores, necessitam construir práticas democráticas participativas, valorizando o método da deliberação colegiada” (...) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 187).

Neste cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode constituir uma prática integradora entre escola e instituição de ensino

superior (IES) (GATTI et al., 2011). O PIBID concede bolsas de auxílio financeiro a licenciandos para que exerçam atividades pedagógicas junto a alunos das escolas públicas de educação básica, de acordo com a área de conhecimento abordada em sua licenciatura. São responsáveis pela orientação do bolsista um professor do curso de licenciatura e outro da escola onde atuará.

O professor da licenciatura que acompanha o bolsista é chamado de coordenador de área, recebe uma bolsa e tem as seguintes atribuições:

> a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades (BRASIL, 2010, artigo 2º, inciso III).

Já o professor da escola de educação básica, chamado de supervisor, é responsável por acompanhar o licenciando em suas atividades na escola. Este professor também recebe uma bolsa. “A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional” (BRASIL, 2010, artigo 7º, parágrafo único).

De acordo com informações presentes no *site* institucional do PIBID[269], em 2014, havia 70.192 licenciandos, 4.970 coordenadores de área e 11.354 supervisores participantes do programa, distribuídos por IES públicas e privadas de todas as regiões do país. Tendo em vista tal abrangência, Gatti et al. (2014) realizaram

[269] Pesquisa realizada em 18/03/2015 no *site* do PIBID- Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

pesquisa nacional sobre o programa. Seus achados auxiliam na compreensão das contribuições que o PIBID pode trazer à formação dos formadores de professores.

Retomando os três pontos de reflexão apresentados, pode-se dizer que, segundo Gatti et al. (2014), em se tratando da opinião dos coordenadores de área (CA), é expressivo o julgamento de que o PIBID coopera para articular a teoria com a prática. Assim, ainda que a formação inicial deste profissional tenha sido pautada na racionalidade técnica, o PIBID pode colaborar para uma ressignificação da formação dos formadores, pois o

> [...] contato direto com as escolas públicas, seu cotidiano, e, através dos Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, tensiona seus saberes, levanta novas questões, repõe aspectos das teorias. Muitos reconsideram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática (GATTI et al., 2014, p. 37).

Outro ponto de reflexão levantado anteriormente referiu-se ao papel da pós-graduação na formação do professor formador. Ainda que haja propostas de pós-graduação que não priorizem a formação continuada dos professores formadores no que diz respeito à dimensão da docência, o PIBID aparece como uma alternativa para os professores das licenciaturas participantes. “Considera-se que o programa contribui com um processo de formação continuada dos próprios professores das IES, que se veem desafiados pelas realidades das escolas e consequentemente das práticas docentes” (GATTI et al., 2014, p. 37).

Para Imbernón (2009), a formação permanente próxima às instituições educativas constitui um importante avanço. O PIBID parece contribuir neste sentido, uma vez que possibilita a troca de saberes entre o professor da licenciatura e o da escola a partir das demandas da prática. Neste movimento, novos saberes, sentidos e

possibilidades de atuação são construídos, instituindo-se um espaço de formação continuada.

O último ponto levantado tratou da distância que muitas vezes separa a escola das IES. Gatti et al. (2014) ressaltam que:

> [...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo Pibid convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica. Há ganhos dinâmicos nas relações estabelecidas para todos os envolvidos, pois as idas e vindas, as trocas, os resultados esperados ou não alimentam as reflexões de todos sobre a escola, a sala de aula, as questões didáticas importantes para o dia a dia da educação escolar (GATTI et al., 2014, p. 29).

Aproximar escola das IES parece ser uma das mais significativas contribuições do PIBID à educação brasileira. Em se tratando dos coordenadores de área (CA), esta aproximação mostra-se imprescindível não só para a formação do bolsista, mas também do próprio formador, para sua atuação na licenciatura e para o diálogo com a comunidade escolar.

Conclusões

Este trabalho traz uma reflexão teórica a respeito da formação do formador. Destaca-se o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma vez que a participação do professor da licenciatura junto ao licenciando e ao professor da educação básica pode suscitar novas questões de análise, novos saberes e posicionamentos.

Foram apresentadas três reflexões que circundam a temática: as dificuldades da formação inicial do formador, devido à dissociação teoria-prática; as propostas de formação continuada na pós-graduação distanciadas da problematização da docência; e a ausência de relação significativa entre o formador e o contexto da educação básica.

Diante destas dificuldades formativas, apresenta-se o PIBID como uma política de formação também ao formador. Na medida em que favorece um trabalho conjunto entre formador, licenciando e professor da educação básica, este programa pode auxiliar na aproximação do formador da realidade escolar, fundamental ao desempenho de sua profissão.

O PIBID parece auxiliar na superação da dissociação teoria-prática, abrindo a possibilidade de articulação entre escola e instituição de ensino superior, o que pode contribuir para a ressignificação das propostas de formação docente nas licenciaturas do país. Além disso, pode constituir importante espaço de formação continuada ao professor da licenciatura e da educação básica.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. SP: Cortez, 2011.

11.1.1 ALMEIDA' M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária– Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação,** vol. 27, no. 2, Braga, jun. 2014.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, SP, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago, 2007.

BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, p. 24-55, 2014.

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coleção Textos FCC**, v. 41, p. 4-117, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. SP: Cortez, 2009.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura *científica.* **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 25, no. 1, Braga, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. SP, Summus, 2003.

MENDES, K. V. M.; ROMANOWSKI, J. P. Formação continuada de professores: os modelos com base na racionalidade técnica. **Anais do VI Educere- Congresso Nacional de Educação** PUCPR. Curitiba, 2006, v. 1, p. 2587-2595.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. SP, Cortez, 2011.

SANTOS, F. K. S. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no Ensino Superior. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jul./set. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**- v.9, n.1; p.07-19, jan/jun. 2011.

OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS: ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Cláudia Regina Costa Pacheco[270]

[270] Apresentadora do Trabalho. Profª Drª em Educação do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete. E-mail: claudiareginapacheco@gmail.com

Resumo

Considerando a necessidade de se repensar os processos formativos docentes, este trabalho investiga os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e as contribuições destes para uma prática docente diferenciada. Através da parceria estabelecida entre o Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete e as escolas públicas de Alegrete/RS, o estudo busca contribuir para a formação e capacitação de professores e futuros professores no ensino de conteúdos de modo diferenciado. Buscou-se compreender em que medida o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura tem oportunizado o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas tanto para acadêmicos em formação quanto para professores regentes. Ao diagnosticar a situação do ensino de componentes curriculares como Matemática, Química e Biologia nas escolas colaboradoras, procura oportunizar um espaço de discussão e reflexão sobre métodos, técnicas e recursos didáticos para o ensino dessas disciplinas. Tem ainda como meta ponderar ações pedagógicas que não estejam restritas somente aos conteúdos ou voltadas apenas aos elementos que o educando apresente de modo espontâneo. A partir de uma pesquisa quanti e qualitativa, de cunho bibliográfico, buscou-se estruturar o Estado da Arte referente à temática. Fez-se o mapeamento dos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Instituto – Câmpus Alegrete, bem como dos professores regentes das escolas conveniadas, estão sendo feitas visitas e observações às referidas escolas, além dos diálogos com os professores, da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os colaboradores. Constatou-se que a troca de experiências entre acadêmicos e professores possibilita o desenvolvimento de atitudes que integram os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos.

Palavras-Chave: Estágio; Licenciaturas; Formação Docente.

Introdução

A experiência em Estágios Curriculares nos cursos de Licenciatura tem-se tornando um amplo espaço de análise e discussão sobre o fazer docente. As observações, monitorias e regências apresentam-se como oportunidades para o acadêmico de licenciatura reconhecer falhas nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir desse reconhecimento é também objetivo do Estágio, enquanto componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, oportunizar aos acadêmicos buscar alternativas para as dificuldades encontradas no âmbito escolar. Além disso, em contrapartida, pode possibilitar aos professores regentes uma revisão de técnicas e métodos utilizados.

Ao se analisar a estruturação dos Cursos de Licenciatura frente aos novos desafios do sistema educacional brasileiro percebe-se que novas ações se fazem necessárias. Ações essas primordiais para a instrumentalização dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento.

O Ministério da Educação tem, no decorrer dos últimos anos, indicado um acentuado déficit de professores no país na área de Ciências Exatas. E, é nessa perspectiva que o presente estudo analisa o ensino e a aprendizagem, sobretudo, nas áreas de Matemática, Química e Ciências Biológicas. Avaliando que a formação do professor tem grande influência na qualidade do que se ensina e se aprende, mudando assim as estatísticas de baixo rendimento escolar, a investigação objetiva construir e desenvolver as competências dos indivíduos, tornando-os autônomos no pensar e no viver diante do mundo contemporâneo. Historicamente, a escola tradicional nos apresentou as ciências, de um modo geral, desvinculadas do cotidiano. O ensino de Matemática, Química e Biologia se reduzia à cópia, repetição e memorização de regras mecânicas totalmente alheias ao dia-a-dia dos alunos.

Nessa perspectiva, este trabalho busca despertar nos acadêmicos das Licenciaturas em Matemática, Química e Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete o interesse pela pesquisa, refletindo sobre questões referentes ao seu fazer docente. Além disso, procurou dialogar com os professores regentes das escolas colaboradoras visando compreender melhor como podemos romper com um paradigma de ensino tradicional, desmistificando o ensino das Ciências.

Dessa forma, como principal questionamento colocou-se a seguinte questão: Em que medida o Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete tem oportunizado o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas tanto para acadêmicos em formação quanto para professores regentes?

A análise dessa e de outras questões relacionadas nos possibilitam o desenvolvimento de competências com o compromisso e o comprometimento em prol de uma sociedade mais igualitária e humana.

A presente investigação realizou um estudo bibliográfico definindo o Estado da Arte do referido tema. Além disso, se propôs a dialogar com os principais protagonistas dessa história, ou seja, com os estagiários dos três cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como com seus professores regentes das escolas conveniadas.

Esse diálogo se estabeleceu/estabelece através da resposta dos colaboradores a questionários, bem como a participação em entrevistas com roteiros semi-estruturados. São colaboradores da pesquisa 3 estagiários de cada uma das licenciaturas (Matemática, Química e Ciências Biológicas), bem como seus respectivos professores regentes. Totalizam nessa primeira fase da pesquisa 18 colaboradores entre estagiários e professores. A partir da entrega dos questionários, serão tabulados os dados e redefinidas as questões do roteiro das entrevistas. Uma segunda etapa do estudo será a realização das entrevistas. Para esta etapa, o estudo

fará uso da História Oral Temática, na qual se faz a análise de um tema específico nas falas dos colaboradores.

O trabalho se justifica pela possibilidade de examinar de modo mais pontual a questão dos estágios, momento significativo na formação de futuros professores que muitas vezes determina os rumos tomados por muitos futuros profissionais. Os reflexos das experiências de estágios conjeturam no exercício docente posterior a formatura dos acadêmicos. O estudo contribui para um repensar sobre práticas e métodos de ensino buscando compreender em que medida estamos nos utilizando de práticas efetivas de ensino que resultem num aprendizado eficaz.

Metodologia

Para o desenvolvimento dessa investigação foi/está sendo realizada uma pesquisa quanti e qualitativa, de cunho bibliográfico, com o objetivo de estruturar o Estado da Arte referente à temática em questão. Está sendo feito o mapeamento dos estagiários dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete, bem como dos professores regentes das escolas conveniadas dos respectivos estágios. Foram selecionados três estagiários de cada licenciatura (Matemática, Química e Ciências Biológicas), bem como seus respectivos professores regentes. Totalizam, dessa forma, 18 colaboradores. Estão sendo feitas visitas às referidas escolas públicas de Alegrete/RS. A partir dessas visitas, dos diálogos com os professores estão previstas observações, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes e estagiários.

A primeira etapa do projeto se constituiu na revisão de literatura, definindo as linhas teóricas e a partir disso foram elaborados dois questionários, um direcionado aos estagiários e outro direcionado aos professores regentes.

O questionário dos estagiários pergunta aos colaboradores a sua faixa etária,

se o acadêmico já teve experiências na docência para além dos estágios curriculares obrigatórios, se tem pretensões de seguir carreira acadêmica em cursos de pós-graduação. Os estagiários são questionados ainda sobre qual o seu entendimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado, quantos estágios já realizou no seu curso de graduação. Foi solicitado aos estagiários que descrevessem como foram suas experiências nos estágios até então realizados. Além disso, questionou-se se os estágios têm contribuído para uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão feita aos estagiários perguntou se em suas práticas docentes eles se utilizavam de materiais e recursos diferenciados para ministrar suas aulas. Solicitou-se a eles que descrevessem exemplos de materiais e recursos usados em suas aulas. Por fim, os estagiários foram questionados se costumam dialogar com seus professores regentes sobre a possibilidade de realizar aulas diferenciadas.

O questionário direcionado aos professores regentes da mesma forma questionou os professores sobre a sua faixa etária, sobre o seu curso superior de formação inicial, sobre o seu tempo de serviço na docência e, sobretudo, quanto ao tempo que atua na sua disciplina específica (seja Matemática, Química ou Biologia). Perguntou-se ainda aos professores: Qual o seu entendimento sobre o Estágio Curricular Supervisionado? Como foram as suas experiências enquanto estagiário (a) em curso de formação de professores? Quantos estágios docentes realizou ao longo de seu curso de graduação? Se considera que os estágios tenham contribuído para uma visão diferenciada do processo de ensino-aprendizagem? Se em sua prática docente se utiliza de materiais e recursos diferenciados para ministrar a sua aula? Cite exemplos de materiais e recursos usados em aula. Se o professor costuma dialogar com seu estagiário(a) sobre a possibilidade de realizar aulas diferenciadas? Se os estagiários fazem sugestões para que suas aulas sejam diferenciadas, para além da memorização e repetição? Quais são as contribuições da prática do Estágio para você enquanto professor(a) regente e para o estagiário(a) que atua/atuará na sua turma?

Após a finalização da aplicação dos questionários e da sistematização dos

dados serão realizadas as entrevistas semi-estruturadas. A realização das entrevistas terá como base a metodologia da História Oral Temática.

Definir a História Oral não se constitui numa tarefa fácil, devido ao fato desta apresentar-se de modo dinâmico e criativo, peculiaridade que torna sua conceituação provisória. Nessa perspectiva, a História Oral vista como um conjunto de procedimentos, uma prática de apreensão de narrativas, constituiu-se numa possibilidade de estudo da sociedade e, sobretudo, da instituição escola e de seus processos de ensino e de aprendizagem, por meio de depoimentos gravados e transcritos.

Na associação dos dados coletados e da revisão de literatura serão buscadas alternativas para a reflexão e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas no âmbito do ensino.

Resultados e Discussão

Em linhas gerais, o estágio é considerado uma atividade de caráter educativo complementar ao ensino, cujo objetivo primeiro é a integração do acadêmico em um ambiente profissional.

A Resolução CNE/CP 1/2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, define que o Estágio Curricular Supervisionado deverá ser realizado em uma escola de Educação Básica, devendo ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

De acordo com Lüdke (2012) os debates contemporâneos em torno da formação de professores têm apontado

> a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação, estruturado primeiramente em uma sólida base de formação teórica de conteúdos e de disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o licenciando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da preparação de professores em nosso país. (p.164).

O Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Alegrete têm entre sua relação de cursos superiores os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos preveem em suas matrizes curriculares os Estágios Curriculares Supervisionados.

O Curso de Licenciatura em Matemática prevê 400 horas para os Estágios Curriculares obrigatórios, sendo estas horas divididas em 4 estágios de 100 horas cada, iniciando no 5º semestre do curso e finalizando no 8º semestre.

No Curso de Licenciatura em Química as 400 horas previstas para os Estágios também se iniciam no 5º semestre e subdividem-se em 4 estágios, sendo dois estágios de 80 horas e dois de 120 horas.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas prevê um estágio de 60 horas no 5º semestre, um estágio de 120 horas no 6º semestre, um no 7º semestre de 100 horas e por fim um no 8º semestre de 120 horas.

Cabe salientar que as análises feitas em relação a distribuição de carga horária dos estágios neste momento, sobretudo, referem-se aos PPCs antigos dos cursos, tendo em vista que os colaboradores da pesquisa estão tendo as suas formações baseadas na estrutura curricular antiga. Os PPCs novos das licenciaturas sofreram algumas alterações em termos de matrizes curriculares baseados na legislação atual.

Lüdke (2012) constata em suas análises uma série de fragilidades sofridas pelo estágio supervisionado que de certa forma explicam um pouco do cenário atual. Revela um descompasso entre a formação teórica oferecida aos futuros professores pelas instituições formadoras e a formação prática que deveria ser ofertada. Destaca ainda certo despreparo dos professores supervisores de estágio, bem como a necessidade de se rever as formas de orientação dos estagiários.

Lüdke (2012) problematiza, em suas investigações, a surpresa em relação a clareza da imagem, por trás do conceito, do estagiário se submetendo às regras prescritas para seu estágio, procurando cumpri-las com o mínimo esforço possível, sem assumir seu papel de sujeito, que participa das escolhas e decisões, vivendo ativamente as consequências delas nesse importante período de treinamento.

A escola tradicional, ao privilegiar a quantidade de conteúdos, independente de sua significação, dava importância à fragmentação destes conteúdos de modo a serem mais facilmente memorizados. O aluno, nesse modelo de escola, era valorizado pela capacidade de retenção e acumulação de informações, não fazendo essas, na maioria das vezes, sentido em sua vida prática.

A nossa sociedade evolui e esse modelo de escola, embora ainda exista na contemporaneidade, torna-se ultrapassado. Novas exigências surgem no cenário escolar, exigindo dos profissionais da educação novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem. A memorização e o acúmulo de informações são insuficientes para a nossa realidade.

Consciente de que a formação docente é permanente, o professor precisa além da formação inicial, de uma formação continuada, que o auxilia no exercício de seu fazer pedagógico. Amaral & Gaelzer (2011, p. 57-58) contribuem com essa análise ao afirmarem que as escolas, juntamente com as instituições de formação de professores, têm grande poder para a transformação desta realidade em que se encontra a profissão docente, pois a parceria destas duas instâncias pode, sem

dúvida, qualificar a formação do profissional para uma educação mais adequada e pertinente à sociedade contemporânea.

E, é nessa perspectiva, que este trabalho se propôs a refletir sobre o ensino da Matemática, da Química e da Biologia, percebendo que o exercício da docência não se resume à aplicação de modelos previamente estabelecidos e tampouco a mera transmissão de regras e teoremas. Dessa forma, o professor de Matemática, Química ou Biologia, nos mais diferentes níveis vai se constituir num profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência dos conteúdos por ele trabalhados, tornando o ensino significativo e desmistificando o ensino das Ciências.

Concorda-se com Camargo (2011) ao afirmar que uma das condições para ser professor é mobilizar saberes, entendendo que estar em contato com o aluno é ter competência de aliar à sua prática os acontecimentos adversos da sala de aula, que está longe de ser estática. O exercício da docência exige discernimento na ação pedagógica de ensinar, visando uma educação crítica e de qualidade. Para Camargo (2011, p. 51) pensar nossa prática como interação social exige um fazer no qual nossas experiências docentes sejam (re)significadas dentro da sala de aula, provocando uma desacomodação e nos colocando na condição de um eterno aprendiz. Assim, ser professor é diferente de estar professor, e isso exige comprometimento com o que somos e com o que queremos ser, para que possamos ter o sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

Conclusões

A contemporaneidade exige a formação de um novo professor que dê respostas e saiba lidar com uma realidade diferente da sua. Porém o que se percebe nos cursos de formação de professores ainda é uma formação baseada num paradigma tradicional. Constatou-se que a mudança é necessária, mas que não se dará de uma

hora para outra. A mudança é gradual, rompendo aos poucos nossa mentalidade ainda tradicional. Tem-se a convicção de que essa mudança na formação desse novo professor se dará primordialmente na trajetória formativa desse indivíduo. Sobretudo precisamos repensar as matrizes curriculares de nossos cursos de licenciatura unindo cada vez mais teoria e prática. Onde não se pode deixar lacunas entre o que é teórico e o que é prático. É a efetivação da chamada práxis, na qual teoria e prática caminham juntas na construção desse novo professor que está conectado com o novo paradigma social.

Os estágios curriculares supervisionados, nessa perspectiva se constituem em oportunidades de se pensar o novo. Tanto estagiários quanto professores regentes tem muito a aprender nesse espaço de troca de experiências e saberes.

O momento de estágio é decisivo na vida do licenciando, pois possibilita a este um agir e um reconhecer-se em prospectiva de um futuro profissional. Em contrapartida, esse mesmo estágio pode oportunizar ao professor regente uma retrospectiva em relação ao seu fazer docente, retomando práticas e até mesmo alterando algumas de suas práticas tendo em vista um melhor ensino na busca de um melhor aprendizado.

Considera-se que

> A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida

> enquanto determinada em uma realidade histórico-social. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística. (PIMENTA, 2012, p. 95)

Se é intencional, é também planejada, organizada e sistematizada com o objetivo do ensino ter como principal consequência a aprendizagem significativa. Ação-reflexão-ação será a tríade que guiará todo o processo de constituição e (re)constituição desse novo professor.

Referências

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do.; GAELZER, Vejane (Orgs.). **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul:** diálogos sobre Educação e Ensino. Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

CAMARGO, Edson Carpes. *Entrelaçando saberes sobre a formação docente: a Psicologia do Desenvolvimento no curso de Pedagogia. In:* AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. ***A* arte de ensinar e aprender: reflexões realizadas na licenciatura em pedagogia do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves.** Bento Gonçalves: IFRS, 2011.

LÜDKE, M. *O Estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In:* REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Orgs). **Docência em Questão:** discutindo trabalho e formação.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO BACHAREL PROFESSOR

Ediorgia Reis Cunha[1]

1.Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais/Ufmg. Email: ediorgia@yahoo.com.br

Resumo

A partir da experiência profissional como pedagoga e psicopedagoga em uma Instituição de Ensino Superior, surgiu a necessidade de compreender a organização da prática pedagógica no ensino superior, em especial do assim chamado “bacharel professor”, tendo em vista que este profissional, a rigor, não teve uma formação inicial para a docência. Por meio das escutas psicopedagógicas e das orientações para o processo de aprendizagem, os alunos da referida Instituição expressavam suas observações sobre as práticas pedagógicas dos seus professores. Os alunos relataram como aprendiam melhor com alguns professores e, por outro lado, como sentiam dificuldades em aprender com outros. A partir da análise desses relatos discentes sobre as práticas pedagógicas de seus professores e do meu anseio de contribuir com as discussões sobre a formação docente, surgiu, então, a inquietação para investigar o seguinte problema: de que forma o bacharel professor, sem formação para a docência, desenvolve boas práticas pedagógicas no ensino superior e que desafios surgem durante o desenvolvimento da sua prática pedagógica? Diante desses propósitos, pesquisar como o “bacharel professor” desenvolve boas práticas pedagógicas permitirá o conhecimento de como acontece a sua ação docente no ensino superior, contribuindo com aprendizagem profissional docente e, consequentemente, com o campo de pesquisa sobre a formação docente e a pedagogia universitária. A partir do objeto apresentado a pesquisa em andamento, é de abordagem qualitativa, realizada por meio das técnicas de entrevista, observações diretas e análises de documentos.

Palavras-chave: Formação Docente; Aprendizagem Docente; Bacharel Professor; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm discutido sobre a qualidade da aprendizagem no ensino superior e apontam para a importância da preparação do professor, tanto no campo específico quanto no campo pedagógico (por exemplo, ver PIMENTA e ANASTACIOU, 2010). Para Masetto (2012), é importante que os docentes compreendam e aprofundem seus conhecimentos sobre o processo de aprendizagem que pretendem desenvolver no ensino superior. Resumindo, a literatura sobre a docência no ensino superior destaca que os professores universitários devem se empenhar no desenvolvimento da competência pedagógica, visando uma prática educativa de qualidade, colaborando para a aprendizagem dos seus alunos, buscando refletir e repensar suas práticas pedagógicas, ou seja, sua ação de ensinar.

A partir desse debate, os estudos contemporâneos sobre formação de professores, mais especificamente aqueles que discutem a "epistemologia da prática profissional"[271], defendem que os docentes possuem saberes que são mobilizados e construídos nas suas situações de trabalho, sendo temporais, diversos, múltiplos, personalizados e únicos. A epistemologia da prática profissional tem por finalidade compreender e revelar os saberes docentes que estão imbricados no contexto da prática, no fazer das suas tarefas diárias (TARDIF, 2000).

Sendo assim, compreender o desenvolvimento da prática pedagógica do "bacharel professor", uma pessoa que atua no ensino superior sem formação pedagógica, pode ser um movimento interessante para pensar o exercício da prática docente por meio de uma visão menos normativa, valorizando o que os docentes são, fazem e sabem. A visão normativa se propõe a estudar o que os docentes deveriam

[271] Segundo Tardif (2000), a epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas. A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes – que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes – compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, explicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

ou não fazer. O distanciamento dessa visão permitirá um olhar sobre quem são e o que realmente fazem os professores.

A partir da análise dos relatos dos discentes sobre as práticas pedagógicas de seus professores e do meu desejo de contribuir com as discussões sobre a formação docente e a pedagogia universitária, surgiu, então, a inquietação para investigar o seguinte problema: de que forma o bacharel professor, sem formação para a docência, desenvolve boas práticas pedagógicas no ensino superior e que desafios surgem durante o desenvolvimento da sua prática pedagógica?

METODOLOGIA

A partir dos objetivos apresentados, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada por meio das técnicas de entrevista, observações diretas e análises de documentos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “na abordagem qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16). Sendo assim, pretendo investigar as várias dimensões presentes na prática docente dos professores universitários, sem formação pedagógica, com a finalidade de compreender a aprendizagem da docência no ensino superior.

A pesquisa está sendo realizada com professores de uma universidade pública localizada no município de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. A partir de um mapeamento geral do quadro docente, os sujeitos participantes da pesquisa são de diversos cursos, escolhidos a partir dos seguintes critérios: 1. professor/a efetivo da instituição; 2. reconhecido/a pela comunidade acadêmica – os pares, os funcionários e os alunos – como um/a professor/a que desenvolve “boas práticas docentes”; 3. não possui formação pedagógica. A pesquisa de campo se realiza em quatro etapas:

identificação dos docentes com boas práticas; entrevista com os docentes; análise documental; e observação da prática dos professores.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma investigação, junto à comunidade acadêmica –os/as professores/as, os/as alunos/as, os/as coordenadores/as e diretores/as dos cursos, com a finalidade de identificar nomes de docentes considerados com boas práticas pedagógicas. Nesta etapa da pesquisa, foi considerado durante a investigação, dois aspectos para analisar os nomes dos/as professores/as reconhecidos/as pela comunidade acadêmica: a homenagem na formatura e a avaliação institucional dos docentes. A escolha da análise das atas das homenagens docentes, na solenidade de formatura, tiveram por finalidade a identificação de nomes de professores/as que mais foram homenageados/as no período de 2010-2014. Esse instrumento apresenta indícios de que esses docentes foram reconhecidos pelos seus discentes como um/a “bom/boa professor/a”. Para dar mais embasamento a escolha dos/das professores/as, para esta pesquisa, solicitamos da direção dos departamentos as avaliações institucionais docentes realizadas junto ao corpo discente, no período de 2010 a 2014. Por meio dessas avaliações, que aconteceram no término de cada semestre letivo, os discentes avaliaram as competências didático-pedagógicas de seus/suas professores/as. A partir desses documentos institucionais, encontramos nomes de docentes reconhecidos pela comunidade acadêmica com boas práticas.

Na segunda etapa da investigação acadêmica, a partir da identificação desses/dessas professores/as reconhecidos pela comunidade acadêmica com “boas práticas pedagógicas”, quatro professores/as foram convidados/as para fazer parte da pesquisa. Este número reduzido de sujeitos justifica-se pelos procedimentos de coleta de dados utilizados – observação das aulas e entrevistas – assim como a limitação de tempo para a realização da pesquisa. Os critérios para escolha dos quatro docentes foram: professores com formação acadêmica e turno de trabalho diverso, duas mulheres e dois homens, considerando os aspectos de gênero, número de homenagem nas formaturas e melhor avaliação institucional pelos discentes. Uma vez

aceito o convite, a técnica de pesquisa utilizada com os docentes foi a entrevista, inicialmente, em seguida foi realizado o pedido de autorização para a observação das aulas.

A entrevista foi semiestruturada, com questões e sequência predeterminadas, porém, com ampla liberdade para as respostas dos docentes (GIL, 2010). Para alcançar os objetivos pretendidos pela pesquisa, a entrevista foi organizada a partir de um roteiro que utilizou categorias visando facilitar a análise das informações. As categorias são: (1) trajetória de formação escolar e profissional do docente (2) dilemas/desafios/percepções sobre a prática pedagógica (3) saberes mobilizados na prática pedagógica (4) contexto de atuação profissional (5) desenvolvimento da prática pedagógica. Essas informações forneceram dados significativos para a identificação das estratégias e dos desafios enfrentados para o desenvolvimento de "boas práticas pedagógicas" pelo "bacharel professor".

Na fase das observações das aulas o propósito é analisar a prática pedagógica no ensino superior, buscando evidenciar aspectos relacionados à organização da aula (o conteúdo ensinado e sua adequação ao nível dos alunos, relação teoria-prática, a gestão do tempo), as estratégias para ensinar (formas de trabalhar visando à aprendizagem dos alunos, recursos didáticos, metodologias) e as relações estabelecidas (professor-aluno). As observações estão sendo realizadas durante o semestre 2015.1[272]. Para esta fase, utiliza-se um roteiro de observação organizado em três partes: identificação, situação da prática pedagógica a ser observada e reflexões da pesquisadora após observação. Cada aula observada é registrada em um diário de campo.

Por fim, estão sendo analisadas todas as informações e buscando compreender o desenvolvimento das "boas práticas pedagógicas" do "bacharel professor".

[272] Com a deflagração da greve dos docentes, as observações foram suspensas no mês de maio, o início das observações aconteceu no dia 04 de setembro de 2015.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de pesquisa em andamento, vem evidenciando que os docentes universitários caracterizam as suas boas práticas pedagógicas situadas nas seguintes dimensões: o compromisso moral, ou seja, o comprometimento do professor com seu aluno; o compromisso com a comunidade acadêmica e a competência profissional. A partir das entrevistas os professores atribuem a sua aprendizagem da docência através da prática no exercício da profissão docente. Os saberes docentes são desenvolvidos por meio de suas experiências individuais na própria instituição de ensino superior ou em situação de observação do trabalho de outros professores, ora no exercício de ensinar, ora em participação de cursos para aperfeiçoamento profissional, 'fazendo e aprendendo' como se apresenta nos depoimentos a seguir: "A primeira experiência que eu tive como professor, o primeiro desafio foi o concurso, tinha uma aula pública, e eu pensava 'eu tenho que encaixar aquele conteúdo naquele intervalo de tempo, tenho que falar de um jeito (...) eu acho que foi errando e aprendendo, errando e acertando, e assim fui aprendendo a ensinar, não tenho um roteiro, um manual... Mas os anos vão se passando e aí vai dando aquela tranquilidade, aquela segurança. " "Eu não aprendi ainda a ser professora, você sabe o que é o que me leva a estar na sala de aula? Talvez seja isso, o interesse e a necessidade de aprender. Eu estou lá mesmo como aprendiz e aí eu vou aprendendo a cada dia, a cada aula que eu realizo. " "Em uma especialização eu tive a oportunidade de ter professores, tão cativantes, envolventes e estimulantes que eu então comecei a perceber o quanto à docência poderia ser rica, o quanto ela lhe leva a estudar constantemente, a se renovar, a se inquietar. " "Um lugar que eu aprendi muito foi no Sebrae, na época de estagiária eu fazia muitos cursos lá, e nesses cursos que são cursos rápidos, com pessoas experientes, eu observava muita gente trazendo coisas diferentes, esses cursos que eu fiz como ouvinte me deram dicas e hoje eu posso perceber que foi é um laboratório. " "Talvez eu tenha utilizado como referência os eventos e os professores a partir do momento em que eu pensei em me tornar

professor. Então eu passei assim a ser muito observador de como os professores e os palestrantes se comportavam ou em sala de aula enquanto meus professores no mestrado e doutorado e nos eventos, nos congressos científicos como é que eram repassados, que tipo de instrumento que ele utilizava, como é que ele preparava, por exemplo, o seu power point, para explicar um determinado assunto. ”

Outro dado relevante da pesquisa é que os docentes mapeados com boas práticas, possuem mais de quinze anos de docência no ensino superior e nunca participaram de nenhuma formação pedagógica voltada para os aspectos da docência no ensino superior. Portanto, esse dado apresenta dois caminhos para a pesquisa, o primeiro de que os professores, sem formação pedagógica, necessitariam de mais tempo de experiência em sala de aula para desenvolver sua prática pedagógica com qualidade e o segundo de que a ausência da formação pedagógica pode ser um elemento limitador para a prática docente.

Sobre as práticas pedagógicas, as entrevistas e as observações, vem sinalizando que os docentes constroem a sua prática tendo por base o conhecimento específico do conteúdo que será ministrado, é através da sua experiência como profissional da área em que se graduaram que eles desenvolvem a sua experiência como docente. As práticas pedagógicas estão evidenciadas na experiência construída ao longo da sua carreira docente. Para Contreras (2002), a prática está pautada em um conhecimento tácito, implícito, sobre qual os docentes não exercem um controle específico. Dessa forma, o autor enfatiza que:

> Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos

> descobrimos fazendo-as. Neste tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação. Não há nada – segundo Schön – que nos faça pressentir que o "nosso saber como" consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente personificado nela. Por isso o *conhecimento na ação.* (CONTRERAS, 2002, p.106)

Shulman, em 1986, já apontava que as pesquisas até então realizadas para explicar a complexidade do ato de ensinar ignoravam um aspecto central do cotidiano da sala de aula: o conteúdo específico da disciplina. Para ele, os conhecimentos de base para o ensino tinham como questão central o conhecimento do professor sobre os conteúdos de ensino. Em publicações mais recentes, o autor sugeriu que os professores precisariam de um repertório de conhecimentos profissionais para promover a aprendizagem dos alunos. Esse repertório de conhecimentos conteria as seguintes categorias: *conhecimento de conteúdo*; *conhecimento pedagógico geral*, considerando especialmente aqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização de uma aula que transcendem o âmbito da disciplina; c*onhecimento do currículo*, com um especial domínio dos materiais e programas que servem de "ferramentas de trabalho" do docente; *conhecimento pedagógico de conteúdo,* um almálgama especial entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma de compreensão profissional; *conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos,* que abarcam desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; e *conhecimentos dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos* (Shulman, 2005, *apud* Pena, 2014). De acordo com Pena (2014), nessa categoria:

> Os estudos de Shulman (2005) apontam para o questionamento da crença comum de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, bastante divulgada contribuindo para a desvalorização do professor. A partir de seus estudos, Shulman (2005) formula um novo aforismo: “quem sabe faz, quem compreende ensina”. Dessa forma, ele observa que a especificidade do professor reside na capacidade de transformar os conhecimentos que domina em conhecimentos assimiláveis pelos alunos mediante o processo de ensino, valorizando, assim, a compreensão profunda dos conteúdos como um momento prévio ao ensino. (Pena, 2014, p.43)

Sendo assim, quando o professor consegue articular o conhecimento pedagógico do conteúdo com o conhecimento do conteúdo a ensinar, ele desenvolve a capacidade de transformar e organizar o conhecimento da matéria de forma didática e adequada para o ensino, possibilitando que a matéria fique mais compreensível para os alunos. É o que Freire (1996) descreveu como “o ato de ensinar” que exige do docente um desdobramento de compreensões e de posturas, de tal modo que a prática docente não se limite à transmissão dos conteúdos.

CONCLUSÕES

Com base nos achados da investigação apresentadas no texto, afirma-se que o desenvolvimento da prática pedagógica do bacharel professor se faz no percurso individual, acadêmico e profissional. Conclui-se que as práticas reconhecidas pela comunidade acadêmica, como boas práticas, constroem-se por meio de experiências

individuais na ação do cotidiano do ensino. Por meio da realização desta investigação acadêmica, os dados coletados e em fase de análise, leva-nos a uma compreensão sobre o desenvolvimento da prática pedagógica do bacharel professor, no sentido de ajudar nas tomadas de decisões das instituições de ensino superior referente a formação e o trabalho docente, e consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Tal pesquisa busca fomentar as discussões sobre o desenvolvimento de políticas de formação continuada docente nesse nível de ensino, pensar sobre a pedagogia universitária e a qualidade do ensino superior, principalmente, na região sudoeste da Bahia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e ao métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Competência pedagógica do professor universitário. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa. das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2010.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Docência na Educação profissional e tecnólogica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de nueva reforma. In: Professorado. Revista de curriculum y formación del professorado. Nº 9, 2 – 2005. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf. Acesso em 28/05/2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p. 5-24.

Eixo 3 - Políticas de Formação e Condição Docente

FORMAÇÃO DE FORMADORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Elita Betania de Andrade Martins[273]

Gláucia Fabri Carneiro Marques[274]

[273] Professora da Faculdade de Educação/UFJF, membro do grupo FORPE. elita.martins@ufjf.edu.br
[274] Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação/UFJF, membro do grupo FORPE. glauciafcm@hotmail.com

O presente texto busca fornecer elementos que contribuam para uma reflexão sobre o processo de formação docente, sinalizando a necessidade de conhecermos melhor a realidade dos profissionais que têm assumido a função de formação de professores. Tais profissionais que podem ser os docentes universitários ou aqueles, que atuando na educação básica, assumem o papel de conduzirem o processo de formação de seus companheiros de profissão, tornam-se elementos fundamentais no crescente caminho de defesa da qualificação profissional.

A defesa da importância da adequada formação de professores para a melhoria da qualidade de ensino parece ser algo cada vez mais aceito em nossa sociedade. No atual contexto, a formação de professores é enfatizada para a concretização de um pensamento que vincula investimentos na educação e melhoria da mão de obra. Gatti (2008) ao analisar a política de formação continuada na última década, afirma que vários organismos internacionais, como o Banco Mundial, indicam o investimento em formação docente como prioridade, e de forma mais ou menos clara, em seus documentos, "está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a 'nova' economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso". (p.62)

Entretanto, se nos deparamos com um quadro em que a formação docente é vista como um importante elemento para contribuir na criação de elementos necessários ao processo de desenvolvimento econômico, tal preocupação nem sempre esteve presente em nossa história. Gatti (2014, p. 201) ao refletir sobre os 80 anos do Manifesto dos Pioneiros e as suas contribuições para o processo de formação de professores afirma que "formação dos quadros docentes para a educação básica nem sempre recebeu a atenção devida; não foi uma preocupação prioritária de governos no Brasil, nem mesmo das instituições de ensino superior".

A valorização da formação docente começa a ser refletida no ponto de vista legal, quando constatamos que a atual LDB aprovada em 1996, estabelece a necessidade da formação de professores acontecer em nível superior (mesmo admitindo a possibilidade de formação em nível médio para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental) na medida em que representa uma importante contribuição no sentido de fortalecer a formação dos docentes. Tal preocupação com a formação de professores também se reflete no atual PNE (Lei 13.005/2014)

A exigência da formação de professores acontecer em nível superior envolve neste processo as Universidades, que conforme o artigo 62, parágrafo único da LDB, assumem a responsabilidade de cuidar da formação inicial de professores e compartilhar com as escolas de educação básica, local de atuação docente, o processo de formação continuada.

Se a Universidade é o local de formação de professores, lá se encontram os sujeitos responsáveis pela condução do processo formativo dos futuros docentes e por isso é importante refletirmos sobre o local em que atuam esses sujeitos e sobre os próprios sujeitos que se constituem em professores formadores de professores.

Com base na LDB as universidades deverão contar com profissionais de diferentes campos disciplinares, envolvidos em atividades que vão além do ensino, pois implicam em articulação com pesquisa e extensão. Além disso, a lei determina que parte dos seus professores tenha formação em nível de mestrado ou doutorado[275] e contêm com a possibilidade de terem tempo adequado a realização de suas atividades, podendo se dedicarem a instituição na qual atuam.

Mas serão estas condições suficientes para o sucesso do trabalho daqueles que são responsáveis pela formação de futuros professores? A própria LDB estabelece que devido às especificidades da docência e aos objetivos das diferentes etapas e

[275] O atual PNE, em sua meta 13 estabelece a necessidade de "elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores".

modalidades da educação básica é necessário que a formação de professores contemple: sólida formação básica, associação entre teorias e práticas; aproveitamento de formação e experiências anteriores. (artigo 61, parágrafo único, incisos I,II e III).

Vale ressaltar que a Resolução do CNE nº 2/2015, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considera como princípios norteadores de uma base comum nacional de professores, além dos três aspectos apresentados na LDB e destacados por nós anteriormente, a necessidade do trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social e valorização do profissional da educação; a gestão democrática; a avaliação e regulação dos cursos de formação.

Lemos (2011) ao tratar da precarização do trabalho docente nas universidades, aponta as tensões vividas pelo professor, na profissão que a cada dia se torna mais complexa e que exige combinação entre diferentes funções: o docente, o pesquisador, o administrador de projetos, afirma que “O professor, dentro desse processo, vai ficando progressivamente imprensado por uma superposição de tensões, contradições e controles institucionais que chegam até o cotidiano do seu trabalho” (p.118).

Este professor universitário submetido a tensões, ao atuar nos cursos de licenciatura, enfrenta mais um grande desafio, ao considerarmos a complexidade da tarefa de cuidar da formação de professores de forma adequada, em um país, como o nosso, com realidades tão complexas e diferenciadas. Tal quadro indica a necessidade de refletirmos a formação de quem forma os professores, desafio que vem sendo assumido pelos membros do grupo FORPE, que está iniciando uma pesquisa sobre formação de formadores.

É necessário desenvolver estudos mais aprofundados que abordem a formação de quem forma os futuros professores. Tais docentes, apesar de terem, por exigência

da LDB, formação em nível de Mestrado e Doutorado, muitas vezes como afirma Gil (2007), não passaram por nenhum processo sistemático de formação pedagógica.

Tal dificuldade em utilizar a linguagem e os recursos adequados à aprendizagem dos alunos, faz com que estes avaliem de forma negativa o trabalho de seus professores, “se torna muito freqüente alunos de cursos universitários, ao fazerem apreciação de seus professores, ressaltarem sua competência técnica e criticarem sua didática” (Gil 2007, p.16)

Outro fator que interfere no trabalho do docente do ensino superior e que com certeza interfere no processo de formação dos futuros profissionais, em especial, os professores, é a organização departamental de grande parte das Universidades. Tal modelo de organização implantado a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68) fez do departamento a menor fração administrativa das Universidades, reunindo professores e pesquisadores de disciplinas afins (LOPES e BERNARDES, 2005). Entretanto, tal modelo tem sido questionado a partir dos novos desafios assumidos pelas Universidades decorrentes da ampliação e diversificação do público atendido. Autores como Buarque (apud LOPES e BERNARDES, 2005) já indicavam a necessidade de Universidade em núcleos que agrupassem professores de diversos departamentos e de outras instituições possibilitando uma visão interdisciplinar.

É claro que se o modelo de docência exercido na Universidade tem influência sobre o futuro exercício profissional dos discentes de licenciaturas, as experiências vivenciadas nos primeiros anos de trabalho também influenciarão. Para Tardif (2007, p.82), “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no inicio da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”. Nesta fase inicial da profissão a convivência com seus pares e todas as situações vividas são determinantes para a permanência ou não na profissão e para a construção de uma imagem profissional. Dentre essas diferentes situações vividas podemos incluir os processos de formação continuada, que podem ser desenvolvidas pelas Universidades ou pelos responsáveis pelos sistemas de ensino, nos quais estão inseridas, as escolas, locais de atuação destes professores. Sendo assim, é necessário também levantarmos algumas

questões sobre quem são os personagens que dividem com as Universidades, a responsabilidade pelo processo de formação continuada de professores: as redes de ensino.

Como afirma Gatti et. All (2011) com a promulgação da LDB, Lei nº9394/96 o FUNDEF[276] e posteriormente o FUNDEB[277], passaram a ser a forma principal de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica, propiciando uma maior estruturação das políticas de formação docente para estados e municípios.

Inicialmente foi observado um grande empenho de municípios e estados para realizar parcerias e convênios com universidades, com o objetivo de desenvolver programas especiais de licenciatura destinados aos professores, em exercício na rede pública, que possuíam apenas formação em nível médio (GATTI, 2011)

Na continuidade da análise das políticas de formação docente relacionadas às secretarias de municípios e estados e a federação, ocorre em 2004, a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede). A Rede foi desenvolvida com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino, por meio de articulação com os órgãos gestores, sistemas de ensino e instituições de formações, como as universidades públicas (BRASIL, 2006).

Outro marco importante foi decorrente do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Na avaliação de Saviani (2007) o PDE pode ser definido como um conjunto de ações, que assume plenamente a agenda do "Compromisso Todos pela Educação"[278].

---

[276] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

[277] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

[278] "O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados respeitando sua autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)" (MEC, 2011,p.2).

Schneider (2012) afirma que o PAR[279] foi um elemento diferencial advindo com o PDE e ainda ao estudar a metodologia do PAR, destacou que é possível observar duas situações neste processo de planejamento: a primeira refere-se à padronização na construção do diagnóstico realizado pelos diversos municípios para obtenção de recursos. Como o formulário preenchido apresenta indicadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação, muitas necessidades de formação inicial e continuada dos municípios, coincidem com as prioridades estabelecidas para essa área a nível nacional.

A segunda situação destacada pelo autor, refere-se ao caráter descentralizador da implementação dessa política pública que passa a responsabilizar mais diretamente o município pelos seus resultados educacionais.

A forma de elaborar o PAR, traz implicações diretas para as políticas de formação que são desenvolvidas pelo município, que torna-se responsável pela execução das ações definidas a partir da esfera central, limitando suas possibilidades de atuar de forma autônoma frente aos desafios de formação observadas em seu âmbito de atuação. Ao lado desse aspecto, verifica-se uma ênfase na responsabilização dos municípios alinhando o recebimento de recursos e assistência técnica ao alcance das metas estabelecidas no plano com objetivo de elevação do Ideb[280].

O PAR parece desconsiderar as diferentes realidades municipais, trazendo em seus princípios, metas e ações desconhecidas da sociedade local e se tornando preponderante na definição das ações que serão desenvolvidas em diversas áreas da educação, inclusive na formação dos professores e dos profissionais da educação.

Ao observar esses pontos, questiona-se: quais deveriam ser as características dos profissionais que realizarão as ações de formação definidas no âmbito do PAR? Que

[279] Plano de Ações Articuladas. Instrumento de planejamento do PDE.
[280] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

formação esses formadores, especialmente da formação continuada, deveriam apresentar?

Se através do PAR existe um direcionamento para a formação, podemos supor que todos os formadores deverão possuir formação e conhecimento nas áreas prioritárias do plano, especialmente aquelas voltadas para a melhoria dos indicadores educacionais do município, mas que nem sempre podem corresponder às necessidades apontadas pelos professores que atuam na rede de ensino e que são foco deste processo de formação.

Evidente que a análise apresentada corre o risco de ser reducionista em termos da amplitude dos conhecimentos necessários à formação dos formadores que atuam nas secretarias de educação. A justificativa para tal análise baseia-se em elementos encontrados em estudos sobre o PAR. Mas a questão necessita de maior aprofundamento no âmbito das pesquisas acadêmicas, para um melhor conhecimento sobre a realidade dos que estão diretamente responsáveis pelo desenvolvimento de cursos que visam aperfeiçoar a formação dos docentes.

Assim, em um momento no qual, documentos legais como o próprio PNE e a Resolução do CNE 02/2015 que trata das Diretrizes curriculares para a formação de professores, apontarem a necessidade de construção de um sistema nacional de educação, de fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos e de construção de um projeto de educação nacional, para o qual a formação de professores é indispensável, é fundamental o aprofundamento de pesquisas que nos permitam conhecer melhor quem são os sujeitos responsáveis pela formação de professores e quais as dificuldades têm enfrentado. Afinal, através das leituras realizadas até o momento, já nos foi possível constatar uma demanda de serviços e uma pressão para desempenho de diferentes atividades, exercida sobre o professor da Universidade e por outro lado, uma pressão também exercida sobre as redes de ensino no sentido de participarem de formas de planejamento que acabam por direcionar suas ações para a busca de índices obtidos em avaliações externas.

Nessa realidade de “tensionamento” entre diferentes forças estão atuando os nossos professores, foco de nosso estudo e sobre os quais, nos interessa saber: Qual sua formação? Têm experiência como professores da educação básica? Como fazem a articulação teoria e prática em seu trabalho? Como se relacionam com os conhecimentos produzidos nas escolas de educação básica? Como são suas condições de trabalho? Quais são os recursos e as estratégias utilizadas por eles no processo de aprendizagem?

Essas e outras questões poderão nos auxiliar a traçar um raio X sobre esse importante elemento no processo de construção de uma educação com mais qualidade: O formador de professores.

Referências

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

_____, Ministério da Educação- **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios** (2011-2014) Brasília, Setembro de 2011

GATTI, Bernardete. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a formação de professores in : Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação

com os Sistemas de Ensino **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto** / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. SP: Atlas, 2007.

LEMOS**,** *Denise* **.**Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n spe01, p.105-120, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf

LOPES, Luiz Antonio Coelho. BERNARDES, Francesca Ribeiro. Estruturas administrativas das universidades brasileiras**, 8 ª SEMEAD**, 2005. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/50.pdf. Acesso em: 08/08/2015

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz and DURLI, Zenilde.O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica**. Ensaio:**

aval.pol.públ.Educ.[online]. 2012, vol.20, n.75, pp. 303-324. ISSN 0104-4036. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASPECTOS PRÁTICOS DA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA E DIFICULDADES APRESENTADAS POR LICENCIANDOS

Fernanda Carvalho Bittencourt de Oliveira; Maria Teresa Sudário Rocha; Francisco Zacaron Werneck; Emerson Cruz de Oliveira.

Universidade Federal de Ouro Preto, Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto, Rua Dois, 110, Campus Universitário, CEP: 35400-000, Ouro Preto - MG - Brasil.

E-mail: emerson@cedufop.ufop.br

RESUMO

A importância do plano de aula para atividades docentes é inegável, todavia, pouco se discute sobre cada item que o compõe. Este estudo apresenta e discute esses itens comparando as percepções de discentes iniciantes e concluintes de um curso de Licenciatura em Educação Física. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa e, assim que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, receberam uma lauda de papel A4, pautada, com uma única instrução: “Por favor, monte um plano de aula do conteúdo que você escolher e da maneira que você acredita ser o mais adequado.” Os participantes tinham o tempo que fosse necessário para realizar essa tarefa. Os resultados mostram que a descrição das atividades foi o único item que todos aos alunos perceberam como importante e apresentaram em seus planos. Os dados também evidenciam que existe uma necessidade urgente de valorização dos autores da área da Educação Física, pois nem mesmo alunos concluintes foram capazes de lembrar o nome de autores e livros para indicação de uma sessão de referências bibliográficas nos seus planos de aula. Outro aspecto importante também negligenciado nos planos de aula é o espaço para comentários e reflexões após a aula. A produção do conhecimento em Educação Física seria aumentada em larga escala se esse tipo de informação passasse a fazer parte da rotina dos professores que estão nas “quadras de aulas”.

Palavras-chave: Plano de aula; Educação Física; Escola.

INTRODUÇÃO

A prática cotidiana do professor de Educação Física escolar é marcada por dificuldades recorrentes na maioria das escolas, como a falta de material, a exposição às intempéries climáticas (ARRUDA, 2011), baixos salários, status social inferiorizado (UNESCO, 2004), elevado número de alunos nas turmas, falta de tempo (ALENCAR;

FLEITH, 2008) e a posição de inferioridade de sua disciplina frente às demais (NOGUEIRA, 2004).

Outro problema é a dificuldade de acesso a um referencial teórico que discuta aspectos práticos da elaboração de planos de aulas específicos para Educação Física. A discussão acadêmica acabou se distanciando da instrumentalização do profissional, da definição de itens imprescindíveis para elaboração de planos de aula eficientes e informativos. O que se encontra são referencias inespecíficas sobre a montagem de planejamentos e elaboração de planos de aulas. Cruz (1976) afirma que o plano é feito a fim de evitar improvisações, prevenir dificuldades, poder organizar o trabalho didático e distribuir o trabalho ao tempo disponível.

Além disso, o planejamento permite ainda a reflexão e análise das melhores maneiras para alcançar os objetivos propostos e obter critérios para futuras avaliações para a melhora do processo (CABRITO, 2009). Lapo e Bueno (2002) apontam para o fato de que o grau de satisfação ou de insatisfação com o trabalho docente pode estar diretamente relacionado aos resultados - bons ou ruins - de sua própria atuação como mediador no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o planejamento é um instrumento facilitador e motivador do trabalho docente.

Para Schimitz (1983), o planejamento é necessário para que as aulas não se transformem em execução simples de tarefas mecânicas. Cruz (1976) acrescenta que na escola, o planejamento deve ser a primeira etapa de todas as atividades, sendo que, para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, assim deve ter uma ordem progressiva de modo que a ação docente obedeça a uma sequencia lógica.

Todo o planejamento culmina na formulação de um plano de aula. Assim, estariam presentes no plano de aula, um detalhamento de cada tema com a descrição dos objetivos da aula, das atividades a serem desenvolvidas, dos materiais didáticos a serem utilizados, além dos critérios de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido pode-se citar Libâneo (2007) que afirma que a preparação para uma aula é

indispensável e deve resultar em documento que servirá também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos.

É necessário discutir itens imprescindíveis que são importantes não apenas para uma melhor organização dos materiais para aulas, mas também para permitir o registro da produção de conhecimento para a Educação Física.

Sendo assim, o objetivo do estudo foi apontar aspectos práticos para a elaboração de planos de aulas para Educação Física e estudar se alunos de uma licenciatura em Educação Física apresentam dificuldades para elaboração dos planos de aula.

12 METODOLOGIA

O trabalho configura-se como um estudo exploratório-descritivo, (MARCONI; LAKATOS, 2009). A amostra foi composta por 15 graduandos com possibilidade real de conclusão de curso e 15 graduandos do primeiro e segundo períodos, de ambos os sexos, matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública.

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa e, assim que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, receberam uma lauda de papel A4, pautada, com uma única instrução: “Por favor, monte um plano de aula do conteúdo que você escolher e da maneira que você acredita ser o mais adequado. Não existe plano certo ou errado, o importante é montar o seu plano baseado nas suas convicções. Não forneça informações que permitam te identificar.” Os participantes tinham o tempo que fosse necessário para realizar essa tarefa. Vencida essa etapa, a lauda foi recolhida e colocada em envelope pardo que foi lacrado na presença do participante, que assinou o lacre. Todo esse procedimento aconteceu na própria universidade e posteriormente os pesquisadores se reuniram para abertura e conferência dos envelopes.

Para análise dos planos de aula montados pelos participantes o pesquisador tinha à sua disposição uma planilha. Nela foram elencados vinte itens que são sugeridos para montagem dos planos de aulas dos estudantes matriculados no Estágio Supervisionado em Educação Física para Educação Infantil do curso de Licenciatura da mesma universidade. São eles: 1º) Nome da escola; 2º) Nome do professor; 3º) Data da aula; 4º) Ano letivo; 5º) Número da aula; 6º) Duração da aula; 7º) Número de alunos na turma; 8º) Idade dos alunos; 9º) Série; 10º) Descrição do conteúdo a ser ministrado; 11º) Definição de um tema para aula; 12º) Definição de objetivos para aula; 13º) Descrição detalhada das atividades; 14º) Descrição das variações para uma mesma atividade; 15º) Previsão de tempo para as atividades; 16º) Descrição das formas de avaliação; 17º) Descrição dos recursos materiais necessários; 18º) Descrição do local da aula; 19º) Lista de referencias bibliográficas; 20º) Espaço para comentários e reflexões após a aula. Dessa forma o pesquisador conseguia identificava os itens que o participante apresentava em seu plano de aula e preenchia a planilha de resultados.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Ouro Preto, com o registro de número 562.191 e CAAE de número 25598213.0.0000.5150.

13 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta do presente trabalho foi apresentar itens que os autores julgaram importantes para elaboração dos planos de aulas e pesquisar a percepção de graduandos de uma licenciatura em educação física sobre esses itens a fim de chamar a atenção para necessidade de discutir questões práticas e cotidianas dos professores.

Nesse sentido, os autores do presente trabalho consideram o “nome da escola” um item importante para que o professor recorde, em uma consulta futura, o local para o qual aquela aula foi planejada, ou mesmo para que outras pessoas tenham essa

informação e, assim, consigam visualizar os espaços da escola antes de julgar a pertinência das atividades propostas. Poucos foram os alunos que reconheceram essa importância.

Também houve uma grande porcentagem de alunos que não colocou “nome do professor”, em seu plano. Mesmo considerando que não era para o participante se identificar, esperava-se que eles dessem nomes fictícios aos professores e escolas para os quais os planos foram elaborados. Além de dar uma identificação ao autor, colocar o nome do professor permite que esse plano de aula, ou algumas de suas atividades sejam corretamente citados em planos de aulas futuros ou outros trabalhos acadêmicos.

Chamou atenção o fato de que a maioria dos graduandos iniciantes não descreveu o “conteúdo a ser ministrado” e nem os “recursos materiais necessários” em sua aula, entretanto os alunos concluintes aparentemente adquiriram essa capacidade ao longo do curso e isso se reflete no pequeno percentual de graduandos concluintes que não apresentou esses itens em seu plano de aula.

O conteúdo a ser ministrado é um dos pontos mais importantes na construção de um plano de aula, visto que, apesar da falta de aspectos didáticos no trabalho das disciplinas (MACEDO, 2002), os PCNs apresentam uma série de conteúdos a serem trabalhados na Educação Física com fins de estimular o maior desenvolvimento possível do estudante (BRASIL, 1997; 1998; 2000). Adotando, no trato desses conteúdos, as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal como referência para desenvolvimento nas aulas.

Os recursos necessários, ao serem descritos em um plano, primeiramente facilitarão ao professor reconhecer o que é preciso em sua aula sem a necessidade de reler todo o plano, observando-se a falta de tempo do professor (ALENCAR; FLEITH, 2008). Mas o mais importante é fazer a listagem de materiais a fim de observar se os mesmos estão disponíveis na escola em que o plano será desenvolvido, considerando

a carência de recursos nas escolas atualmente (ARRUDA, 2011), alguns dos alunos iniciantes no curso ainda não conseguem observar essa necessidade.

Outro fato interessante foi a constatação de que a maioria dos graduandos fez constar nos planos, os “objetivos da aula”. Os objetivos de uma aula devem sempre estar bem delimitados, sendo a grande função do planejamento, assegurar esses objetivos (SCHIMITZ, 1983). Esses objetivos também devem ser coerentes (LIBÂNEO; 2007) e atender às demandas do contexto estudado previamente (SCHIMITZ, 1983). É importante também ressaltar que eles devem direcionar a avaliação a ser feita ao fim da aula (SCHIMITZ, 1983; CABRITO, 2009). A avaliação foi um dos itens que a maioria dos participantes não incluiu em seu plano.

Segundo Sacristán (1998), a avaliação é o meio pelo qual várias características são analisadas, na perspectiva de conhecer condições, limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento. Outro item diretamente ligado à avaliação é o espaço para comentários e reflexões após a aula, que não apareceu em nenhum plano de aula. Esse item é o lugar onde se efetiva a análise do trabalho realizado, colocando à disposição do próprio autor e de futuros leitores, a realidade vivenciada na aula, os resultados da avaliação e uma reflexão sobre possíveis erros e acertos. A produção do conhecimento em Educação Física aumentaria em larga escala se as reflexões passassem a fazer parte da rotina dos professores que estão nas “quadras de aulas”.

A maior parte dos entrevistados adicionou a seu plano de aula uma descrição detalhada das atividades e nenhum concluinte deixou de apresentar esse item. Aqui devem ser levados em conta o tempo de formação dentro da universidade e a consequente construção dos saberes pedagógicos, científicos e experienciais que alicerçam a formação (TARDIFF; 2011), trazendo assim, a consciência de alguns pontos, como o citado acima.

Os graduandos parecem passar a perceber ao longo do curso a importância da “previsão de tempo para cada atividade”, mas esperava-se que a porcentagem de

concluintes que deixaram de apresentar tal item fosse menor. O tempo previsto de cada atividade apresenta-se como parte essencial para que todas as atividades sejam desenvolvidas e distribuir normalmente o trabalho em relação às possibilidades (CRUZ, 1976), sendo importante haver a flexibilização desse tempo (LIBÂNEO, 2007; SCHIMITZ, 1983) para que os objetivos sejam alcançados.

Com relação a uma sessão de referências bibliográficas, os resultados foram negativos, pois nenhum dos alunos se lembrou de adicionar ao plano. Esse fato pode ter ocorrido também pela situação de escrita dos planos, sem consulta, o que traz uma reflexão sobre novos estudos e a possibilidade do plano ser construído mediante consulta dos participantes à diferentes fontes. Essa é uma importante limitação do presente estudo.

A data e o número da aula não foram considerados aspectos importantes pelos iniciantes. Esses itens apresentam-se como importantes instrumentos na contextualização das atividades desenvolvidas, ajudam na organização das atividades e até mesmo acenam para impossibilidade de aplicação de um plano pensado para uma época de inverno, em um período de verão, onde o sol pode causar grande desconforto nos alunos.

A questão de número de alunos na turma foi um resultado não esperado, pois alguns dos concluintes não identificou o item como essencial dentro de um plano. O número de alunos se torna essencial na construção das atividades, espaço necessário e quantidade de materiais necessários.

14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que a descrição das atividades foi o único item que todos aos alunos perceberam como importante e apresentaram em seus planos.

Os dados também evidenciam que existe uma necessidade urgente de valorização dos autores da área da Educação Física, pois nem mesmo alunos

concluintes foram capazes de lembrar o nome de autores e livros para indicação de uma sessão de referências bibliográficas nos seus planos de aula.

Outro aspecto importante também negligenciado nos planos de aula é o espaço para comentários e reflexões após a aula. A produção do conhecimento em Educação Física seria aumentada em larga escala se esse tipo de informação passasse a fazer parte da rotina dos professores que estão nas “quadras de aulas”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice ML; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** v. 24, n. 1, p. 59-65, 2008.

ARRUDA, Maria Da Conceição Calmon. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 664-666, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. - Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC /SEF, 1998.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê. **Caderno Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 178-200, 2009.

CRUZ, C. E. O planejamento das atividades didáticas. In: AMÉLIA Domingues Castro. **Didática da escola media: teoria e pratica.** 1ª edição. São Paulo. Edibell Ltda, 1976. 47p.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino-4**. Artmed, 2007.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. 263p.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia dos temas transversais. In. MOREIRA, A. F. B.(org.). **Currículo, Políticas e Práticas.** Campinas: Papirus, 1999. p. 43-59

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2009. 277p

NOGUEIRA, N. O.; **A Apropriação do conhecimento escolar:** relações com o currículo numa escola de ensino fundamental, Ano de Obtenção: 2004. 191 folhas. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

SCHIMITZ, E. F. Planejamento educacional. In: Egídio Francisco Schmitz. 1ªedição. **Didática moderna fundamentos.** Rio de Janeiro. Livros técnicos e científicos editora S.A, 1983. 94p.

TARDIF, M***. Saberes docentes e formação profissional***. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

A Transmissão Gosto Musical: escutando professores/as de música

Filipe Nolasco Pedrosa[281]

Prof. Drª. Margareth Diniz[282]

Profª Drª. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira[283]

Resumo: O presente artigo apresenta algumas considerações sobre a dissertação de Mestrado "A Transmissão do Gosto Musical: escutando professores/as de música". Abordaremos a transmissão do gosto musical na prática docente em Música, através da escuta dos/das professores/as de música da Rede Municipal de Educação, da cidade Itabirito/MG, trazendo aspectos relevantes da História da Música e da Educação Musical, que impactaram a formação inicial dos licenciados/das em música na atualidade.

O TUTOR DA EAD: PERFIL, FORMAÇÃO E TRABALHO

[281] Mestre em Educação e Licenciado em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG.

[282] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG.

[283] Professora Doutora em Educação do Centro de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal de Ouro Preto – CEAD/UFOP/MG.

Francisca Cristina de Oliveira e Pires; Maria da Assunção Calderano[284]

Resumo

Pretende-se neste texto focalizar algumas dimensões do perfil acadêmico e profissional dos tutores, bem como as práticas por eles exercidas em um subconjunto de universidades do sudeste brasileiro. A importância do estudo se justifica pelo espaço, cada vez mais abrangente, que a EaD vem ocupando no cenário educacional brasileiro, constatação revelada pelo crescente número de estudos na área. Como objetivos específicos buscamos mapear os perfis de tutores exigidos nos editais de seleção; identificar quais são as iniciativas institucionais relacionadas à capacitação de tutores que estão ocorrendo nas universidades focalizadas; verificar quais são os programas de formação de tutores nelas existentes; descobrir quais são as atribuições dos tutores sinalizadas pelos projetos pedagógicos dos cursos; investigar sobre a prática dos tutores. Elegemos como metodologia de pesquisa a análise documental e a aplicação de questionários para conhecermos e analisarmos o que é definido institucionalmente e o que ocorre no exercício da prática cotidiana. O estágio atual do estudo aponta a necessidade de ampliação dos esforços para se qualificar os processos formativos em EaD. Entre eles destacamos: frágil conhecimento e experiências prévias em EaD por parte daqueles que procuram atuar como tutor; escassez de informações sobre os processos instituições formativos em EaD apresentado nos sites institucionais; necessidade de ampliar o debate sobre o papel do tutor, deixando pistas sobre o reconhecimento reduzido de sua ação, ao mesmo

[284] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE), Centro de Educação a Distância (CEAD) — franpires26@gmail.com e assuncao.calderano@gmail.com

tempo em que as funções práticas a ele atribuídas pelas instituições acabam por atribuir-lhe uma responsabilidade docente.

Palavras chave: educação a distância; formação docente; tutor.

Introdução

O presente estudo tem como foco apresentar e analisar algumas dimensões do perfil dos tutores que atuam nos cursos de Educação a distância oferecidos por um subconjunto de universidades do sudeste brasileiro, nas quais existem centros de educação a distância. A análise se dá junto à explicitação dos processos formativos e da prática pedagógica identificada nestas instituições. O interesse de estudo se deu pela experiência prática, respectivamente de tutoria e docência em EaD, por parte das autoras e pelos estudos teóricos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – FORPE – que atualmente se dedica à temática formação de formadores, incluindo os que atuam na EaD. A importância do estudo sobre a formação dos que atuam nesta modalidade de ensino se justifica também pelo espaço, cada vez mais abrangente, que a EaD vem ocupando no cenário educacional brasileiro, constatação também revelada pelo crescente número de estudos na área.

A estruturação de um curso a distância é definida por documentos oficiais, e, neste contexto, as universidades têm uma autonomia relativa que se manifesta nas diferentes concepções e proposições em EaD. No âmbito do MEC (BRASIL, 2009), o papel do tutor vai desde atividades administrativas, como elaboração de relatórios de acompanhamento de alunos para ser enviados às coordenações de tutoria, até de apoio a docência. Os estudos da área, e a prática em EaD porém indicam que, muitas vezes, os tutores trabalham em várias disciplinas de cursos diversos, independente da afinidade de sua formação acadêmica, atuando diretamente com conteúdos diversos e sem receberem uma formação específica para tal. Muitas vezes

constata-se também a fragilidade e ou ausência de formação específica também na área das tecnologias da comunicação e da informação (TIC). Autores como Martins (2008), Silva (2012), Oliveira e Santos (2013) e Castillo Arredondo (2003) reforçam a importância dos tutores no processo de mediação do conteúdo nos cursos a distância e sinalizam o fato de que, na prática, esses atores fazem mais do que está previsto nos documentos oficiais. A necessidade do surgimento de uma nova cultura docente e de formação específica para o trabalho na educação a distância também são enfatizados nos textos dos autores citados. A formação aos tutores destinada,, na maioria dos casos, baseia-se somente no ensino de utilização das tecnologias o que, ainda sim, também não é suficiente perante a complexa prática pedagógica no campo da EaD.

Neste contexto, destacamos, como objetivos específicos: mapear os perfis de tutores exigidos nos editais de seleção; identificar quais são as iniciativas institucionais relacionadas à capacitação de tutores que estão ocorrendo nas universidades focalizadas;verificar quais são os programas de formação de tutores - nelas existente; descobrir quais são as atribuições dos tutores sinalizadas pelos projetos pedagógicos dos cursos; investigar sobre a prática dos tutores.

Metodologia

O estudo que pretende mapear o perfil, a formação e a prática dos tutores da EaD tem como metodologia de pesquisa, a análise documental, tendo por base os editais de seleção de tutores, os Projetos Pedagógicos dos cursos e as diretrizes de capacitação de tutores. Ao lado disso, foram também construídos questionários a serem aplicados ao conjunto de atores das EaD – tutor, aluno, professor e coordenador de curso. Com este procedimento, pretendemos identificar o que é definido e previsto institucionalmente sobre o universo dos tutores e o que ocorre no exercício da prática cotidiana, tendo como parâmetro de análise os estudos teóricos e a visão dos atores de EaD em relação a estas dimensões: perfil acadêmico e

profissional, papel desenvolvido, formação oferecida aos tutores. A escolha pela análise documental se mostra apropriada neste estudo, uma vez que

> os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. (...) Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

E por que a utilização de questionários? Primeiro porque acreditamos que não teremos respostas a todas as questões de pesquisa por meio dos documentos, mas, principalmente, por acreditarmos na existência de algo além do que é apresentado nos textos oficiais, conforme aponta a filosofia do realismo crítico (BHASKAR, 2012). Analisar com cuidado o que dizem aqueles que desenvolvem no cotidiano a prática analisada constitui um arsenal, nada desprezível, para se conhecer esta prática, ainda que os dados empíricos necessitem e exijam que sejam analisados para além de sua observação direta, favorecendo o alcance de níveis de análises mais profundos que permitem identificar os silêncios e as lacunas como indícios da presença de algo não aparente – a ausência de um dado pode constituir-se em um dado de pesquisa. Amparar-nos no realismo crítico como auxiliador da investigação indica que estamos em busca do conhecimento realista que, segundo Japiassu e Marcondes (2001), é o movimento de correspondência entre nossos juízos e a realidade de fato. O reconhecimento que há uma realidade exterior, autônoma e independente do conceito que temos dela pode favorecer a superação do conhecimento limitado, falível, em prol do conhecimento do domínio *real*. E o que é esperado dos tutores com relação às suas práticas pode não ser o que realmente é feito por eles, enquanto atores da EaD.

O campo de estudo é constituído pelas universidades federais do estado de Minas Gerais que possuem Centro de Educação a Distância – Cead e/ou Núcleo de Educação a Distância – Nead e que disponibilizam virtualmente os projetos

pedagógicos dos cursos de licenciatura em EaD. O referido estado é composto de onze universidades, sendo que em nove delas temos Ceads e/ou Neads. No entanto, em apenas cinco das instituições encontramos, virtualmente, os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, foco da presente pesquisa.

Considerando as especificidades do presente trabalho, neste texto serão apresentados os resultados preliminares referentes à pesquisa documental, considerando duas universidades, a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL e a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, no contexto de cinco que se enquadram dentro das especificações indicadas anteriormente. Quanto aos dados empíricos, serão apresentados alguns resultados do questionário aplicado ao conjunto de tutores que atuam em uma das referidas universidades.

Resultados e Discussão

Ancorados nos documentos encontrados nos sites das universidades pesquisadas, trazemos aqui o que está sinalizado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Modalidade a Distância da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, algo que nos despertou ainda mais o interesse à pesquisa. Tal documento diz “A tutoria a distância será realizada por meio de fax, telefone e internet” (UNIFAL, 2010, p.70) e anuncia, que a atuação do tutor, em grande parte, é responsável pelo sucesso do projeto. Sendo que para isso, ele precisa “atuar de forma proativa, tomando a iniciativa de comunicação com os alunos, (...) monitorar os intervalos de tempo de contato telefônico com os alunos, identificando aqueles que estão se afastando do curso”. Esse sistema é denominado no referido Projeto “apadrinhamento” (UNIFAL, 2010, p.72), que “permitirá reduzir as possibilidades de evasão do aluno, uma vez que caberá ao tutor um papel especial de socialização e aferição das necessidades individuais daquele”. Apesar de haver menção sobre mediação, interação e forma de avaliar, não há orientações específicas de como fazer esse trabalho. Há a sinalização de que o acolhimento aos alunos é fundamental, uma

vez que dentre os requisitos para a função de tutoria a distância estão “boa comunicação interpessoal e capacidade de acolhimento” (UNIFAL, 2010, p.74). Destacamos, a seguir, as principais funções e responsabilidades do tutor, previstas no documento em pauta:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual e Aprendizagem – AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunso e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial a aplicação de avaliações (UNIFAL, 2010, p. 96).

Como a formação também é foco deste estudo estamos buscando dados que nos apontem como ela acontece nas diferentes universidades pesquisadas. No entanto, não encontramos sinalização no site da UNIFAL de como isso acontece, nem mesmo uma chamada para realização de cursos de capacitação, como verificamos na Universidade Federal de Lavras – UFLA, na qual há uma chamada para o curso de capacitação de tutores na página do Cead. No entanto, o que despertou nossa atenção foi o fato de no texto estar escrito "Somente terão acesso ao curso os tutores que já atuam na UFLA e que realizaram inscrição até o dia 11/01/2015 conforme convite"[285]. Ou seja, será essa uma capacitação em serviço e não anteriormente à prática? E o que se tem mais de informação sobre a formação oferecida nesta universidade, ou não existe nada a mais? Haverá um conjunto de cursos para preparar inicialmente a atuação e outros para capacitação continuada?

Na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF aparecem no site convites[286] diversos para capacitação de tutores, sendo alguns deles direcionados a tutores que vão iniciar o trabalho de tutoria, como também outros em que se propõe estudos avançados, deixando o indicativo de se tratar de formação continuada em exercício. Pelos perfis indicados nos editais de seleção dessa universidade, observamos que em alguns caso não há exigência de conhecimento ou prática prévia em EaD, e em outros editais, os critérios indicam esses aspectos como condição básica da inscrição, revelando uma preocupação de oferecer cursos para um público já inserido na EaD, e outros para um público que pretende se inserir nesta modalidade.

Do ponto de vista empírico, destacamos alguns resultados parciais, a partir da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário dirigido a tutores de uma universidade focalizada neste estudo.

---

[285] Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/?cat=3>. Acesso em: 20Jan2015.
[286] Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=7717>. Acesso em: 14Ago2015.
Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=7542>. Acesso em: 14Ago2015.
Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=7504>. Acesso em: 14Ago2015.

Analisando algumas dimensões da formação escolar/acadêmica daqueles que fizeram os cursos de capacitação oferecidos pelo CEAD/UFJF em dezembro de 2014 a março de 2015, podemos identificar que é preponderante o número daqueles que fizeram o Ensino Médio não profissionalizante, representando 60% e 55% dos participantes dos cursos referentes aos Módulos I e Módulos II. Cabe esclarecer que mais de uma edição foi oferecida em cada um dos módulos, considerando que há uma demanda contínua de capacitação dos tutores, seja daqueles que ainda vão atuar nos cursos em EaD, seja também relacionada à demanda de formação contínua daqueles que já atuam ou que já fizeram outros cursos em EaD anteriormente. O Módulo II representa uma iniciativa, entre outras, desta universidade em desenvolver um programa de formação continuada aos tutores e professores que atuam em EaD. É também bem significante o número dos que concluíram a licenciatura – 59% e 75% respectivamente. Encontramos nas turmas de módulo I, 2% com pós-doutorado, 3% com doutorado, 24% com mestrado e 55% com especialização. Já nas turmas de módulo II, vê-se 17% com mestrado e 75% com especialização. Isso pode ser melhor conferido na tabela 1.

TABELA 1 – FORMAÇÃO DOS INSCRITOS NOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO OFERECIDOS PELO CEAD/UFJF (dez 2014/junho/2015)

Formação do Cursista	Módulo I (turmas A,B, C, D)	Módulo II (turmas A, B)
Ensino Médio não profissionalizante	60%	55%
Ensino Médio Magistério	35%	24%
Ensino Médio Profissionalizante	12%	17%

Licenciatura	59%	75%
Bacharelado	67%	48%
Especialização	55%	75%
Mestrado	24%	17%
Doutorado	3%	0%
Pós-Doutorado	2%	0%
Total de participantes	55 pessoas	36 pessoas

Fonte: Coordenação Acadêmica do CEAD/UFJF – Gestão 2014-2018

Nota-se que muitas pessoas fizeram conjugadamente licenciatura e bacharelado – isso se evidencia pelo somatório de ambos os cursos que ultrapassa os 100% esperado. Esses dados sobre a formação acadêmica dos tutores nos indicam o quanto ela está compatível com a atuação na docência, ainda que pese o número dos que não fizeram licenciatura – 41% e 25% respectivamente.

Tendo em mente que a experiência em EaD é um componente importante para a capacitação e preparação contínua referente ao trabalho a ser desenvolvido, destacamos também alguns informes sobre a experiência prévia apresentada por aqueles que fizeram cursos de capacitação desenvolvidos pelo CEAD/UFJF, gestão 2014-2018.

Na Tabela 2 podemos visualizar o grande contingente que não possui experiência em EaD – 52% no módulo I e 35 % no módulo II. Notamos também que já atuaram como tutores a distância um total de 45% e 53% respectivamente.

TABELA 2 – EXPERIÊNCIA PRÉVIA EM EAD POR PARTE DOS INSCRITOS NOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO OFERECIDO PELA IEE (dez 2014/março/2015)

Experiência do Cursista em EaD	Módulo I (turmas A,B, C, D)	Módulo II (turmas A, B)
Não possui experiência prévia EaD	52%	35%
Experiência como tutor a distância	45%	53%
Como tutor presencial	7%	12%
Como professor	2%	5%
Total de participantes	55 pessoas	36 pessoas

Fonte: Coordenação Acadêmica do CEAD/UFJF – Gestão 2014-2018

A partir deste cenário, destacamos a necessidade de continuar o levantamento de dados e o aprofundamento da análise de modo a buscar algumas possíveis relações entre o perfil acadêmico profissional dos que atuam em EaD (sobretudo a formação por eles apresentada) e a experiência e conhecimento prévios em EaD por eles apresentado, bem como buscar identificar se nos cursos de formação de tutores oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, são considerados, no processo formativo, as especificidades do perfil acadêmico-profissional dos que se inscrevem nos cursos em pauta.

Conclusões

O estudo aponta a necessidade de ampliação dos esforços para se qualificar os processos formativos em EaD, considerando sobretudo alguns aspectos: a) frágil conhecimento e experiências prévias em EaD por parte daqueles que procuram atuar neste contexto como tutor; b) escassez de informações sobre os processos instituições formativos em EaD apresentado nos sites institucionais ; c) necessidade de ampliar o debate sobre o papel do tutor, considerando as discrepâncias entre as responsabilidades a eles imputadas pelas diferentes IES e, entre elas e o que é previsto como papel de tutor no âmbito do MEC (BRASIL, 2009), deixando pistas sobre o reconhecimento reduzido de sua ação, ao mesmo tempo em que as funções práticas a ele atribuídas pelas instituições acabam por atribuir-lhe uma responsabilidade docente.

Referências

BRASIL. **Resolução nº. 26 de 05 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>. Acesso em: 25Out2014.

BASKHAR, R. (2012) Chapter One: From a Philosophy of Science to a Philosophy of Universal Self-realisations. In: **From Science to emancipation:** Alienation and the actuality og enlightenment. E-book. London and New York: Editora Routledge, 2012.

_____. (2008) **A Realist Theory of Science.** London, New York: Verso, 2008.

CASTILLO ARREDONDO, S. Formación /capacitación del profesorado para trabajaren EaD. **Educar em Revista** [online]. 2003, n.21, pp. 01-15. ISSN 0104-4060.

COORDENAÇÃO ACADÊMICA/CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UFJF. Banco de dados de pesquisa realizada pela Coordenação Acadêmica – atualização contínua - Gestão 2014-2018. Juiz de Fora: CEAD/UFJF, 2015.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: 2001. 3ª. ed.

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

MARTINS, O. B. **Os caminhos da EaD no Brasil.** Revista Diálogo Educacional, Ago 2008, vol.08, nº. 24, p.357-371. ISSN 1981-416x.

OLIVEIRA, E. da S. G. de e SANTOS, L. Tutoria em educação a distância: didática e competências do novo "fazer pedagógico". **Revista Diálogo Educacional**, Abr 2013, vol.13, nº.38, p.203-223. ISSN 1981-416x.

SILVA, J. S. da. **A ação docente na EaD: a mediação do tutor entre o discurso e a prática.** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2012.

UNIFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade a Distância.** Alfenas – MG, 2010 (Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/system/files/imce/Cursos/CienciasBiologicas/Ead/Projeto%20Pedagogico%20Ci%C3%AAncias%20Biologicas%20-%20Licenciatura%20%20%28EAD%29.pdf>. Acesso em: 20Jan2015).

Sites consultados:

Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/?cat=3>. Acesso em: 20Jan2015.

Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=7717>. Acesso em: 14Ago2015.

Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=7542>. Acesso em: 14Ago2015.

Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/?p=7504>. Acesso em: 14Ago2015.

O PERFIL E OS DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Geralda Aparecida de Carvalho Pena[287]; Iaponara Letícia Pereira[288]

RESUMO

Esse trabalho apresenta dados de uma pesquisa que teve por objetivo geral traçar o perfil dos professores nomeados no IFMG Câmpus Ouro Preto nos últimos cinco anos (período 2009-2013) bem como identificar os desafios enfrentados por eles no início da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A temática tratada nesse projeto insere-se no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais (IF). A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa com apoio de dados quantitativos. Os levantamentos feitos no currículo *lattes* dos docentes e no sistema acadêmico, juntamente com as entrevistas com um grupo de professores possibilitou alcançar os resultados esperados. Concluiu-se que os professores iniciantes no IFMG Câmpus

[287] Pedagoga no IFMG Câmpus Ouro Preto, Doutora em Educação, Orientadora. geralda.pena@ifmg.edu.br
[288] Graduanda em Licenciatura em Geografia no IFMG Câmpus Ouro Preto, bolsista. iaponara-lp@hotmail.com

Ouro Preto constituem um grupo bastante qualificado em termos de formação, pois a maior parte são mestres e doutores, e, além das atividades de ensino, grande parte dos professores desenvolve atividades de pesquisa e um número reduzido desenvolve projetos de extensão. Os desafios do início da docência na EPT estão relacionados tanto em questões institucionais referentes aos aspectos decorrentes da verticalização do ensino que caracteriza os Institutos Federais quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Educação Profissional e Tecnológica. Rede Federal.

14.1.1.1.1.1.1 INTRODUÇAO

Esse trabalho apresenta resultados finais de uma pesquisa desenvolvida no IFMG Campus Ouro Preto, considerando o momento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil marcado, principalmente, pela criação dos Institutos Federais (IF) pela Lei 11.892/08. Segundo AMORIM (2013) a expansão dos IF mineiros trouxe vários problemas, como: quadro reduzido de funcionários (professores e técnicos), construção de uma identidade institucional conforme o modelo definido para os IF, elaboração dos documentos regulatórios. Um dos desafios que se apresenta aos diversos Câmpus dos Institutos Federais é atender aos objetivos dos IF no que se refere à qualidade do ensino ofertado, para a qual o docente é um dos fatores-chave.

Estudos na área da educação em diversos países tem apontado o início da carreira docente como um período de inserção profissional que abarca os primeiros anos na profissão docente e apresenta inúmeros desafios. Para HUBERMAN (1992), o início da docência abarca os três primeiros anos de carreira e segundo esse autor, essa fase caracteriza-se “pela entrada na profissão, as primeiras compreensões da

instituição, a busca do pertencimento ao grupo profissional, para uma fase de estabelecimento na carreira e definição de um sentimento de competência" (p. 39).

No entanto, diferentes autores apontam divergências quando se busca definir quantitativamente esse período. Para CAVACO (1995), ele abrange os quatro primeiros anos de experiência docente e VEENMAN (1988, apud MARIANO, 2006) considera que esse tempo refere-se aos primeiros cinco de experiência. Nesse trabalho, consideramos cinco anos como o período do início da carreira e professor iniciante na EPT aquele que tem até cinco anos de experiência nessa modalidade de ensino. Essa fase inicial da carreira docente é apontada em diversos estudos como marcada pelos desafios iniciais da profissão. Para TARDIF (2008) o início da carreira docente constitui-se em "[...] um período crítico de aprendizagem da docência, muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho" (TARDIF, 2008, p.11). Esse mesmo autor afirma ainda que "os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional" (TARDIF, 2008, p.261). MARCELO (2010) mostra que o início da docência é um tempo em que se misturam diversos sentimentos e no qual o professor defronta-se com buscas e dificuldades. Segundo esse autor, o começo da docência é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO, 2010, p. 28).

Considerando, portanto, as especificidades do início da docência e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o trabalho teve como objetivo geral de traçar o perfil dos professores iniciantes que ingressaram no IFMG Câmpus Ouro Preto (período de 2009-2013) e identificar os desafios enfrentados por eles no início da docência na EPT.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com apoio de dados quantitativos, utilizando como instrumentos de coleta de dados análise documental, consulta ao currículo *Lattes* e entrevistas. Para realização dessa pesquisa, incialmente foi realizado um levantamento na Diretoria de Gestão de Pessoas do IFMG, que apontou que, no período de 2009 a 2013, ingressaram no Instituto 564 novos servidores. Desses, 274 são docentes, distribuídos nos onze Câmpus que compunham a Instituição àquela época. Somente no Câmpus Ouro Preto ingressaram 47 novos docentes, sendo esse o Câmpus com maior número de ingressantes no período. Esses são os sujeitos dessa pesquisa. Após essa análise, foram realizadas as seguintes etapas: mapeamento sobre ingresso dos docentes por ano no Campus Ouro Preto e sua caracterização em relação à: sexo, idade, curso(s) em que lecionam, número de disciplinas ministradas e níveis de ensino nos quais trabalha cada professor; consulta ao Currículo *Lattes* dos professores no banco de dados da Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para levantar dados sobre a formação dos docentes e outros, tais como: experiência docente anterior, outras atividades, atividades de pesquisa, atividades de extensão e publicações. A segunda etapa da pesquisa foi a realização de entrevistas com 12 docentes, dos 32 que estavam em efetivo exercício no segundo semestre de 2014, com o objetivo principal identificar os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira docente na EPT e as estratégias usadas para enfrentá-los. A análise dos dados foi realizada de acordo com o método de análise de conteúdo, conforme estudos de FRANCO (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Câmpus Ouro Preto é uma instituição que tem setenta anos de tradição no ensino na região, principalmente no ensino técnico, que é oferecido desde sua criação em 1944. De acordo com o levantamento realizado na Gerência de Gestão de Pessoas do Câmpus Ouro Preto sobre o ingresso de novos docentes no período de 2009 a 2013, tomaram posse 47 novos docentes, sendo que destes, 32 estavam atuando efetivamente no primeiro semestre do ano letivo de 2014.

Os dados oriundos dos levantamentos feitos possibilitaram traçar o perfil dos docentes iniciantes. São 22 homens e 25 mulheres. Quanto à formação, constatou-se que trata-se de um grupo de professores bastante qualificado, pois verifica-se que dos 47 professores, 37 são mestres ou doutores. É importante ressaltar que, no momento da pesquisa, um professor estava cursando mestrado e 14 professores estavam cursando o doutorado. Além disso, dos doutores, dois já haviam realizado o pós-doutorado. Além de atuarem em diferentes tipos e modalidades de cursos (técnico integrado ou subsequente ao ensino médio, curso superior de tecnologia ou licenciatura), a maior parte dos professores leciona em mais de um curso, em decorrência de sua formação e/ou das demandas da instituição. Outro aspecto que chama a atenção no perfil dos professores é que grande parte deles ministra mais de uma disciplina, o que exige maior dedicação na preparação de aulas, recursos didáticos, tempo para correção de atividades avaliativas.

A análise do Currículo *Lattes* evidenciou que a maior parte dos professores (75%) teve experiência docente antes de ingressar no IFMG, sendo a maioria deles na Escola Pública. Quanto ao nível/modalidade de ensino em que atuaram constatou-se que para 63,8% dos professores essa experiência ocorreu no Ensino Superior, para 44,5% na Educação Básica e apenas para 30% na EPT, na maior parte dos casos, como professores substitutos. Dos 47 professores, 34% já realizavam pesquisa antes de seu ingresso na Instituição, o que corresponde a 16 docentes. Desses, 10 professores continuaram a desenvolver novas pesquisas. O estudo evidenciou também que 79% dos professores possuem publicações, em diferentes formas: livros, capítulos de

livros, artigos e trabalhos completos em anais de congressos. Esse último tipo de publicação é o que mais se destacou, estando presente no currículo de 58% dos professores iniciantes na EPT.

Os dados das entrevistas possibilitaram analisar diferentes aspectos relacionados, não só aos desafios dos professores iniciantes da docência na EPT, mas também entender melhor sua formação, o período de inserção na instituição, suas experiências profissionais anteriores, os motivos de ingresso no magistério, sua inserção em outras atribuições dos docentes nos IF como a pesquisa e extensão, bem como sua forma de perceber a profissão de professor na EPT. Os professores entrevistados tem idade entre 27 e 48 anos. Dos 12 professores, apenas 6 possuem cursos de licenciatura, e todos que tem essa formação atuam em disciplinas das áreas básicas, mas constatou-se também que dois professores sem licenciatura atuam nessas disciplinas. A maior parte desses possui também cursos de pós-graduação em sua área de atuação. Os demais professores, que atuam nas áreas técnicas ou cursos superiores, não tem formação para o ensino, mas sim formação em sua área específica de atuação acrescida de cursos de pós-graduação, o que corrobora dados de outras pesquisas sobre a ausência de formação pedagógica para os docentes das disciplinas técnicas (PENA, 2014, OLIVEIRA, 2010, entre outros). Uma análise da legislação da educação no Brasil revela que a LDB em vigor (Lei 9394/96, alterada pela Lei n. 11.741/2008) estabelece diretrizes para a formação de docentes para atuar na educação básica e na educação superior, mas não menciona diretamente a formação dos professores para a EPT. Atualmente, sendo a EPT uma modalidade de ensino que inclui a Educação Básica e o Ensino Superior, entende-se que essa modalidade deve orientar-se pela legislação preconizada para esses dois níveis de ensino. Analisando ainda as legislações específicas referentes à EPT no Brasil (Decretos e Pareceres), constata-se que o que prevalece é a falta de definições relativas à formação desses profissionais. Não obstante esse vasta formação em cursos de mestrado e doutorado, todos os professores, tanto das disciplinas das áreas básicas, quanto das áreas técnicas e dos cursos superiores afirmaram que não

tiveram formação específica para atuar como docentes da EPT. Dadas as especificidades dessa modalidade de ensino, que tem por objetivo formar profissionais de nível básico, técnico e superior, os docentes atuam na EPT trabalham com perfis diferenciados de alunos, tanto em termos de faixa etária, quanto de interesses e objetivos com os estudos, o que gera diversos desafios. Essas singularidades precisam ser melhor conhecidas pelos docentes, em seus processos de formação tanto inicial quanto continuada.

Na trajetória profissional de sete professores entrevistados, o início da docência acorreu em outras escolas de educação básica ou ensino superior antes do ingresso no IFMG, sendo essa experiência importante para sua prática como professor da EPT, ajudando-os a enfrentar a nova realidade do Instituto Federal. Os outros cinco professores tiveram sua primeira experiência docente na EPT na Instituição, trabalhando com cursos técnicos e/ou superiores. Além da atuação profissional na docência, uma parte dos professores realizou também outras atividades profissionais fora do magistério antes do seu ingresso no IFMG, como trabalhos em empresas relacionadas à área de sua formação profissional na graduação e relacionadas com sua atuação como docente. Ao iniciar sua prática docente na EPT, os professores buscaram se apoiar em conhecimentos advindos de estudos, de experiências profissionais anteriores, de sua experiência como ex-alunos da própria escola ou da busca de ajuda com colegas ou outros profissionais, como pedagogas da Instituição.

Em relação aos desafios, constatou-se que os professores que tiveram sua primeira experiência docente na EPT mencionaram que o início foi marcado por inseguranças e dificuldades, foi um período de adaptação à profissão. Para aqueles que já haviam tido experiências anteriores na docência em outras escolas, esse início foi um período mais tranquilo, mas para alguns a nova realidade apresentou desafios específicos dessa da EPT. Para iniciar esse trabalho esses profissionais se basearam em experiências que tiveram em outras escolas, como alunos e em observação de aulas de outros professores. Os principais desafios enfrentados pelos docentes em início de

carreira, foram a falta de experiência, falta de base dos alunos, grande número de alunos por turma, falta de material específico para disciplinas técnicas, especificidades das aulas práticas, o trabalho com alunos de vários níveis de ensino, a organização da aula, a elaboração de provas, a definição do conteúdo para o tempo da aula, o ensino na EAD. A especificidade das disciplinas técnicas, a necessidade de ministrar aulas práticas e tornar as disciplinas básicas mais práticas, também constituíram-se em desafios para os professores. Outro aspecto ressaltado foi a estrutura da Instituição, com sua organização em pavilhões de aulas distantes uns dos outros, o que dificulta maior relacionamento entre os professores. A especificidade do IF, no que refere à necessidade de o professor atuar em vários níveis de ensino e lidar com a diversidade no perfil dos alunos, em decorrência da verticalização prevista na Lei que criou os IF, também foi considerada um desafio.

As estratégias utilizadas pelos docentes para enfrentar esses desafios foram diversas: estudar mais, criar estratégias de ensino para alunos com dificuldade e aprendizagem, elaborar de material didático para ensino de aluno com necessidades educacionais específicas, aprender com a experiência prática, ter atenção as necessidades dos alunos, a busca por autoformação, refletir sobre a prática, respeitar os alunos e trocar experiências com colegas, inclusive de outras instituições. Os professores entrevistados, em sua maioria, consideram que ser professor de educação profissional e tecnológica é diferente de ser professor em outros níveis de ensino, no que se refere à especificidade das disciplinas técnicas, ao fato de os cursos serem de EPT, a carga horária dos cursos integrados, a maturidade dos alunos, entre outros. A verticalização do ensino também caracteriza uma diferença da instituição, pois o fato de o professor ser demandado para atuar em diferentes níveis de ensino é ao mesmo tempo um desafio e uma possibilidade. Além das atividades de ensino, os Institutos Federais têm a incumbência de trabalhar com a pesquisa e extensão, conforme determina a Lei 11.892/2008. Para os professores, é importante articular a pesquisa e a extensão com o ensino. Dos 12 professores entrevistados, oito estavam desenvolvendo projetos de pesquisa ou extensão no momento da pesquisa. Um dado

que chamou a atenção foi o gosto dos professores iniciantes na EPT, no Campus Ouro Preto, pelo magistério e sua satisfação com a docência. Esse fato tem sido apontado em outras pesquisas sobre a docência na EPT e merece maiores estudos uma vez que o que se constata em outros estudos é que a desvalorização, o desprestígio da profissão docente e o pouco interesse pelo magistério tem sido comuns na educação em geral. A satisfação dos professores com a profissão docente pode ser observada nos depoimentos de vários professores. As insatisfações com a profissão foi pouco relatada pelos professores.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia que houve um ingresso significativo de novos professores no IFMG Câmpus Ouro Preto no período estudado. Eles atuam tanto em disciplinas da área técnica, quanto em disciplinas da área básica nos cursos técnicos, ou nos cursos superiores. No que se refere à formação, os dados evidenciam que se trata de um grupo de docentes bastante qualificado, uma que vez a maior parte possui cursos de mestrado e doutorado. Constatou-se que a maior parte dos professores (75,5%) teve experiência docente antes de ingressar no IFMG. A pesquisa mostrou também que, ainda que a maior parte (78,7%) dos professores iniciantes no IFMG Campus Ouro Preto seja constituída de mestres e doutores, tendo formação vasta na pós-graduação, o que garante um amplo conhecimento em sua área específica de atuação, apenas 23 dos 47 professores tem formação voltada para o ensino, ou seja, curso de licenciatura, fato que leva a reflexões sobre a importância de se discutir a inserção nas atividades educativas e os desafios relativos às questões pedagógicas na organização do ensino. As entrevistas indicaram que, dos 12 professores entrevistados, apenas 6 possuem cursos de licenciatura, e todos que tem essa formação atuam em disciplinas das áreas básicas. Os demais professores que atuam nas áreas técnicas ou cursos superiores não tem formação para o ensino. Em decorrência da verticalização do ensino, premissa dos Institutos Federais, a maior

parte dos professores leciona em mais de um curso e ministra duas ou mais disciplinas, o que demanda um trabalho pedagógico diferenciado em virtude do perfil do aluno e das demandas da instituição, o que também traz novos desafios aos docentes. Constatou-se a inserção dos professores em atividades de pesquisa e extensão também foram relatadas, assim como as publicações de trabalhos em livros, capítulos de livros, artigos e trabalhos completos em anais de congressos.

Concluindo, pode-se dizer que a pesquisa evidenciou que os professores iniciantes no IFMG Câmpus Ouro Preto constituem um grupo bastante qualificado em termos de formação, pois a maior parte são mestres e doutores e continuam buscando qualificar-se. Os dados apontam, assim, para um perfil que guarda similaridades com o perfil de docentes do ensino superior atuantes nas universidades. Entretanto, é necessário reconhecer que os Institutos Federais possuem singularidades que os diferencia das universidades, apesar de possuírem algumas características comuns, e essas especificidades não podem ser desconsideradas. A pesquisa possibilitou identificar que o contexto do Instituto Federal representou para os docentes uma nova configuração institucional, com características próprias diferenciadas das demais escolas, seja de educação básica, seja de ensino superior. Esse foi um dos desafios enfrentados no início da docência, pois os professores se depararam com a diversidade no perfil dos alunos de níveis diferenciados de cursos, com as aulas práticas dos cursos técnicos, com a formação profissional de alunos para um mundo em transformação. Assim, pode-se dizer que os desafios se situaram em questões tanto institucionais quanto pedagógicas. Esses desafios sugerem que sejam realizados novos estudos sobre a docência e a formação docente para a EPT.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. M. T. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação profissional brasileira.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2013.

BRASIL. *Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília, 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 06/03/2010.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília DF. Liber Livro Editora, 3 ed. Série Pesquisa, vol. 6. 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

MARIANO, A. L. S. *A construção do início da docência:* um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2006.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 12/08/2014.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

PENA, G.A.C. *Docência na Educação Profissional e Tecnológica*: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. 290f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008, 9. ed.

A INVISIBILIDADE DOS TUTORES NA DOCÊNCIA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO CURSO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Gláucio Antônio Santos; Thiago Meira[289]

[289]Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: glauciosantos@outlook.com; thiagocm.uabmid@cead.ufop.br/.

RESUMO

O presente foi realizado no âmbito da ação de professores tutores no curso de especialização do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), refletindo sobre suas práticas pedagógicas em meio aos desafios vivenciados nas atividades junto aos cursistas. Buscou-se, a partir da análise da estreita relação tutor-aluno compreender a atuação do Professor-Tutor no sentido de ajudar o aluno na busca pela autonomia do ensino. Neste papel nota-se a superação da invisibilidade do tutor no ensino à distância, por ser este o agente que, em contato direto com o aluno, torna-se sua referência e garante a confiança necessária para o aluno cursar as disciplinas e tornar-se agente transformador de sua escola. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, relatos de experiências e pesquisa documental

Palavras-chave: Tutores, formação de professores, novas tecnologias, mídias na educação.

Introdução

O constante avanço tecnológico vem provocando uma avalanche de mudanças na sociedade. Com a globalização da economia mundial, o acesso a informação, ao conhecimento e a tecnologia foram ampliados de forma a alterar e possibilitar o modo como nos relacionamos com o mundo. Produtos e serviços passaram a ser acessados por um número maior de pessoas, transformação que se inseriu nos mais diversos setores da sociedade de forma inadiável e sem possibilidade de retroceder. No campo da educação não foi diferente, em especial na escola pública, marcada por escassos recursos tecnológicos e baixa valorização profissional.Diante dos desafios contemporâneos, as instituições de ensino têm sido provocadas numa avalanche de ações e reações a se adequarem a tais mudanças.

Cursos historicamente oferecidos no modelo presencial estão sendo ampliados para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da rede mundial de computadores, possibilitando o acesso de estudantes dos mais longínquos lugares, segundo o tempo de disponibilidade de estudo de cada pessoa. Num caminhar paralelo e não menos importante outro movimento tem ganhado força: a construção do conhecimento de forma colaborativa.

O professor deixou de centralizar em si a disseminação de conhecimento, passando a operar mais como uma ferramenta de provocação de debates, dando amplitude a discussões e ao mesmo funcionando como uma espécie de filtro sobre as fontes confiáveis de acesso a informação e conteúdo de determinada disciplina. Claro que esta exemplificação é simplista, mas o fato é que construiu-se uma rede colaborativa de conexão que tem de um lado a própria internet, do outro o professor e uma amplitude de diálogos e conversações entre colegas do mesmo curso, seja da mesma instituição de ensino ou não. Além do mais, o acesso à rede mundial de computadores permitiu aos estudantes algo mais amplo do que simplesmente visitar as milhares de páginas e serviços disponibilizados: o protagonismo e a possibilidade de expressar a própria voz e experiência de vida, seja para um pequeno grupo de pessoas ou para uma multidão, como os vídeos de cidadãos comuns - que não se enquadram no estereótipo de estrelas televisivas - que viralizam na internet alcançando milhões de pessoas como os canais de vídeo disponibilizados na plataforma *Youtube (*https://www.youtube.com*/).*

Compreendendo a necessidade de os professores serem formados para estas mudanças e se apropriarem das novas tecnologias, com o ascensão da internet para a população a partir da década de 90, o Ministério da Educação passou a oferecer por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) cursos de especialização em Mídias na Educação tendo como público alvo docentes da educação básica. Na condição de estudantes, estes profissionais buscam formação diferenciada que os possa capacitar em suas salas de aula na tentativa de não apenas utilizar instrumentos da tecnologia

da informação e comunicação, mas aplicá-los com critério no arcabouço da formação do corpo discente. Nesta seara se insere a atuação do tutor no curso de especialização em Mídias na Educação do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP), como protagonista importante na provocação de mudanças nas escolas públicas. É este profissional que assume socialmente a responsabilidade de ser um motivador e formador do corpo discente do curso, na relação entre a instituição de ensino, em concordância com o professor conteudista[290] e o polo de representação do curso.

O presente estudo busca problematizar o papel desempenhado pelo tutor, a quem é delegada funções administrativas, mas sobretudo com intervenções docente. Para tais reflexões recorreu-se as contribuições de Cardoso (2012), Freire (1996), Martino (2014), Moran (2014) e Thompson (2012).

Metodologia

A pesquisa é de natureza básica, pois evidencia relações gerais entre tutores e alunos, e do ponto de vista da abordagem da situação problema é de caráter qualitativo, oferendo em sua análise uma compreensão básica do papel da tutoria no ensino-aprendiazagem. Para este estudo, realizou-se revisão bibliográfica, pesquisa documental e relatos de experiência de cursistas e da atuação de tutores do curso de Mídias na Educação do Centro de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Buscou-se analisar e compreender como se dá o processo de mediação realizada pelo tutor e a sua importância enquanto agente formador no campo da educação. Durante um ano e seis meses (tempo duração da especialização) obsevou-se a relação e a proximidade que alunos tinham com os tutores à distância, por meios de mensagens postadas no ambiente virtual e da

[290] Compreende-se como conteudista o professor que prepara a disciplina a ser lançada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), simplesmente conhecido como plataforma Moodle.

avalição institucional, presencial, que o aluno realiza, imprimindo sua opinião sobre curso, corpo docente e atuação dos tutores.

Resultados e Discussão

O surgimento do rádio no Brasil (1922) e depois da televisão (1950), como veículos de mídias tradicionais de comunicação de massa para atender a Era Industrial, transformou significativamente o modo de viver das pessoas (FILHO, FERREIRA, 2012). As conversas em família ao pé do fogareiro ganharam o ingrediente radiofônico, com destaque para as radionovelas. Com o advento da televisão, as salas de estar das casas passaram aglomerar maior número de pessoas - os vizinhos que chegavam para desfrutar da mais nova invenção; um rádio melhorado e agora com imagens em movimento. Ampliam-se, desta forma, as fontes de transmissão e recebimento de conhecimento antes baseadas nas famílias, no púlpito das igrejas, em livros e jornais etc.

Com o passar dos anos, a força da globalização da economia mundial permitiu a aceleração do oferecimento de uma gama maior de recursos tecnológicos, alcançando o espaço escolar. Em pouco tempo, os celulares se tornaram pequenos computadores, possibilitando a troca de mensagens escritas, de áudio e vídeo, envio de mensagens de texto e áudio e acesso a redes sociais, como os populares aplicativos *Whatsapp*, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram,* construindo o conceito de multiplataforma com a possibilidade de diversas mídias disponíveis no processo de comunicação.

Mas antes que estes instrumentos tecnológicos chegassem às salas de aula por meio de uma proposta pedagógica, a sua utilização fora do espaço escolar já era massiva e cotidiana por parte dos alunos. São estes mesmos atores sociais, os estudantes, que provocam a escola a se atualizar. Antes assumindo a postura de

repreensão dos alunos pelo uso de celulares em salas de aulas, o desafio dos professores passou a ser como utilizar estes mesmos mecanismos a favor da educação e como parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Para Thompson (2012, p.119), os "meios de comunicação cria (m) novas formas de ação e de ação e de interação e novos tipos de relacionamentos sociais - formas que são bastante diferentes das que tinham prevalecido durante a maior da parte da história humana."

O olhar do profissional da educação passa a estar atento, por exemplo, o quanto estas novas mídias podem contribuir para a formação e o desenvolvimento de um sujeito crítico e atuante no meio onde está inserido. Se não há uma proposta pedagógica bem delineada, o seu uso não deixa de ser uma recreação em sala de aula. Inserir as mídias tecnológicas no ambiente escolar muda o padrão de comportamento na relação entre aluno e professor. Este, como formador, permite que o aluno seja protagonista do seu próprio aprendizado e colaborador do processo de aprendizagem da própria classe onde estuda. Pode-se dizer que estamos num franco processo de construção da inteligência coletiva, como citado por Martino (2014) ao referenciar Pierre Lévy. É a conexão entre diversas competências, ideias e conhecimentos articulados por indivíduos no ciberespaço. O autor afirma que todas as pessoas podem contribuir com algum elemento para a constituição de um conjunto de saberes, sem a perda da inteligência individual. Estes saberes, sem pertencerem especificamente a ninguém, estão a disposição de todos para serem usados e transformados.

Nesta seara é que atua o Ministério da Educação na formação continuada[291] de professores da educação básica, visando o uso pedagógico das diferentes

[291] O programa, Mídias na Educação, é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com apoio de universidades públicas e Prefeituras. As instituições de ensino superior assumem a responsabilidade pela produção, oferta e certificação dos módulos de estudo, além de selecionarem e capacitarem os tutores que atuarão na cidade sede da instituição federal de ensino e nos polos estabelecidos com os municípios parceiros. No Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CEAD/UFOP), o curso de especialização em Mídias na Educação está estruturado em 360 horas, perfazendo 18 meses, distribuídas nas disciplinas "Informática e Internet", "Integração em Mídias na Educação", "Material Impresso", "TV e Vídeo", "Rádio" e "Gestão de Mídias". A formação acadêmica propõe ao cursista, ao

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Contudo, alguns professores parecem enxergar estes recursos como ameaça à prática pedagógica. Talvez seja pelo fato de parte deles ser de uma época em que a formação de docentes era feita basicamente nos quadros negros e por meio de cópias em mimeógrafos. No exercício da profissão, acostumados com um modelo de ensino-aprendizagem tradicional, agora, estes educadores, são pressionados pelo próprio público discente a se atualizar e aderir as TICs na educação.

Nos dias atuais, se para um estudante da Educação Básica ligar e desligar o computador, navegar na internet e interagir como amigos em redes sociais são tarefas rotineiras, para alguns docentes a primeira opção parece ser algo desafiador. Realidades como estas fazem parte da atividade cotidiana de tutores, como o relato de experiência vivenciada no Polo de Jardim Guapira (SP) no ano de 2014. Na segunda disciplina do curso, Informática e Internet, a cursista trazia constantemente em seu discurso a ameaça em desistir da formação por considerar a proposta muito além de suas capacidades por ter sido formada há muitos anos e estar prestes a se aposentar. A cursista dizia que não se julgava capaz a ponto de aprender a lidar com *softwares* e outras ferramentas ligadas às TICs, além de destacar que, em sua época, não havia exigência do Trabalho de Conclusão de Curso.

As tarefas assumidas por estes profissionais da educação (os tutores) estão além de atividades administrativas, como elaboração de planilhas de notas e frequências e verificação de ausências. As atividades passam pela motivação do cursista, correção de exercícios e *feedback* das atividades entregues na plataforma Moodle. Em sintonia com o professor de uma determinada disciplina, o tutor assume com responsabilidade o papel de ser um professor auxiliar daquele que elabora o conteúdo oferecido aos discentes. É o tutor que se torna referência direta ao aluno nos acessos à plataforma ou no Polo de apoio, quando são apresentados

---

elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o diagnóstico da unidade escolar onde atua como forma de provocá-lo a intervir incisivamente na realidade onde está inserido, refletindo e colaborando com a construção de uma proposta pedagógica com o uso das mídias

questionamentos[292]. A atuação contempla, ainda, a provocação constante daquele estudante que, pela natureza da proposta da Educação a Distância (EAD), esbarra na possibilidade de distanciamento da plataforma e evasão da especialização. Ainda que o tutor desempenhe o papel de conexão entre o professor conteudista e o estudante, este professor auxiliar não apenas busca sanar as dúvidas levantadas pelo corpo discente, mas interpreta as orientações da disciplina repassando instruções acadêmicas que possam ser adequadas e colocadas em prática no espaço escolar aonde aquele cursista está inserido. Estar disponível no dia a dia do cursista pode ser um grande diferencial para que ele não deixe os estudos no modelo de aprendizagem virtual. Para tanto, o tutor precisa acompanhar a proposta oferecida pelo curso e estudar paralelamente com o cursista para atendê-lo em suas necessidades educacionais. Os conhecimentos necessários ao tutor perpassam pela compreensão do conteúdo, conhecimento dos contextos educacionais, mediação do processo de ensino-aprendizagem, incentivo a pesquisa e à busca por conhecimento individual e em grupo. (IVASHITA, COELHO 2009).

Recorremos a outro exemplo, desta vez relatando a experiência vivenciada no polo de Lagamar (MG), cidade à 560 km de Ouro Preto. Durante o curso o aluno precisa cumprir as atividades de nove disciplinas e ainda realizar duas provas presenciais, nas dependências do próprio polo. Na primeira prova aplicada à turma de 2014 uma das questões solicitava que o aluno analisasse, de forma breve, as vantagens e desvantagens do curso à distância e da plataforma Moodle, na qual realizam as atividades. Entre as desvantagens, a maioria dos alunos apontou a falta do contato entre os agentes envolvidos na educação, o chamado “face a face”, como apontado por um dos alunos: “Outro ponto negativo que considero em estudar pelo Moodle é a falta de contato face a face com os colegas, professores e tutores, mas

[292] O docente conteudista, embora disponível para ser acessado pelo cursista, não deixa de se distanciar do estudante, pois quem intervém e está no cotidiano da vida acadêmica do aluno da Educação a Distância são os professores-tutores. Não obstante, muitas vezes o tutor é referenciado pelos próprios estudantes como professor.

essa é uma característica comum aos cursos à distância." Esta questão foi também apontada por outros estudantes, o que revela um desafio do professor-tutor, que está em contato contínuo com os cursistas. Este desafio é o de justamente amenizar este desconforto ou insegurança que não existe em cursos presenciais, com a presença física do professor. Outra questão importante na relação tutor/aluno é o estímulo à conclusão de cada atividade, consequentemente a sua dedicação ao curso como um todo.

Na avaliação aplicada no Polo da cidade de Lagamar, uma outra aluna aponta a atuação do tutor como necessária: "Os professores têm muita competência para organizar os conteúdos e tarefas. A participação ativa dos tutores também contribuem muito para que ocorra a aprendizagem." Estando em contato direto com o aluno e buscando e/ou propiciando a sensação da presença nos estudos em EAD, podemos falar de uma dialética da invisibilidade/visibilidade do tutor à distância. Por ser o sujeito que não está presente fisicamente e não ser o professor da disciplina o professor-tutor é o ser invisível ao aluno. Mas por estar em contato praticamente diário, o tutor à distância torna-se tão necessário a ponto de observamos que muitos alunos o consideram indispensável, conferindo-lhes o status de professor. Sobre esta relação Cardoso (2012, p.51) afirma que:

> "o tutor a distância é visível e invisível no processo de ensino ao aluno. Visível porque ele assume nesse cenário de sala de aula virtual um papel similar ao do professor de sala de aula presencial (...) A invisibilidade do tutor acontece porque ele não é o docente oficial da disciplina, ele é o tutor a distância, aquele que faz parte de uma docência coletiva."

Somente com a confiança estabelecida no decorrer do curso é que o aluno desperta sua autonomia, característica fundamental para o ensino à distância. Esta relação é muito bem discutida por Paulo Freire (1996) em sua Pedagogia da Autonomia. Para o autor o caminho que desenvolve a autonomia do aluno passa pela confiança no professor e generosidade do mesmo. Bem, sendo o tutor a figura responsável por assegurar os alunos em suas dúvidas e estimulá-los na busca por seu conhecimento, trazemos esta relação com o estudo do autor.

O Professor-tutor é agente importante no processo de ensino à distância, por circular entre os envolvidos na estruturação básica do curso, mas, sobretudo, por estar próximo ao aluno. É aquele que está no papel de intercessor entre coordenação, corpo docente, secretaria e cursistas. Nesse intermédio, sua relação com o estudante torna-se próxima, mesmo sendo o tutor um agente de educação à distância. Essa proximidade somente é alcançada compreendendo as subjetividades de cada cursista, tal como acontece na sala de aula convencional do ensino presencial. Atuar como tutor é ser docente. A própria regra para a seleção de bolsistas prevê a contratação de profissional com "experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou no superior ou ter formação em Pós-Graduação ou estar vinculado a programa de Pós-Graduação, conforme a Resolução n.º 26 FNDE de 05/06/2009;" (CEAD, 2014).

Conclusão

Analisando o papel desenvolvimento pelo tutor do curso de Mídias na Educação da Universidade Federal de Ouro Preto é possível afirmar que este profissional da educação não somente cumpre o papel burocrático, mas atua como docente, considerando as atividades a ele delegadas pela estrutura do curso de especialização. É ele quem mais se aproxima do cursista, passando da invisibilidade da estrutura pedagógica do sistema Universidade Aberta do Brasil para a visibilidade advinda da confiança conquistada pelos alunos.

Há de se considerar, ainda, a contradição adotada pelo Ministério da Educação que recorre a estes professores auxiliares, minimamente denominados de tutores, para colocar em prática uma política de formação continuada do professor da educação básica na expectativa de que este possa ser agente de transformação social, segundo o contexto contemporâneo da sociedade.

Referências

CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA: Universidade Federal de Ouro Preto. **Orientações Gerais para Tutores**. Acesso em 27 mai. 2015. Disponível em: <http://www.moodle2.ufop.br/file.php/2030/_MIDIAS_Orientacoes_para_Tutores_2014.pdf>

_____.**Edital de Seleção de Tutores CEAD/UFOP Nº03/2014**. Acesso em 27 mai. 2015. Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/site_antigo/arquivos/23-01-14_Edital%2003-2014.pdf>.

CARDOSO, Mara Y. N. P. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises**. Piracicaba, Tese de Doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba – PPGE, 2012.

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

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais - Linguagens, Ambientes e Redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias**. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos. T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 21ª Ed. - São Paulo: Papirus, 2014.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade - Uma teoria social da mídia**. 13.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

A DOCENCIA NA EAD: O TRABALHO COMO ELEMENTO FUNDANTE DA ESTRUTURA SOCIAL

Inajara de Salles Viana Neves[293]

Resumo

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as condições de trabalho docente do ensino superior da rede privada de ensino na EaD em Minas Gerais. A hipótese inicial

[293] Professora do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) - Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: inasalles2@gmail.com

desse trabalho esteve voltada para a intensificação dos processos de trabalho docente mediados pela internet. Discutiu-se também, as estratégias de exploração utilizadas pelo sistema de acumulação como resultado da inexistência dos aspectos legais que regulam esse profissional, além de outros elementos que foram objetos centrais desta investigação. Nesse sentido, foram apresentadas as seguintes questões: Que transformações podem ser observadas no trabalho do educador quando os processos pedagógicos são estabelecidos sob a influência das novas tecnologias? Como as condições de trabalho estão configuradas a partir das mudanças introduzidas pelas tecnologias no fazer do docente e na modalidade EaD? Em que instância da legislação, o trabalho docente virtual está situado na sociedade contemporânea? E os ordenamentos jurídicos que regulamentam a profissão de docente virtual? Quais são os conhecimentos, competências e saberes que esses profissionais devem possuir para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o princípio educativo? A pesquisa de campo foi realizada em três instituições particulares de Belo Horizonte e região metropolitana, denominadas nesse trabalho como IES1, IES2 e IES3. Foram investigados 27 profissionais que atuam em cursos de graduação a distância. Diante disso, entende-se que os questionamentos realizados nessa pesquisa, em especial, no diz respeito aos processos de intensificação do trabalho docente e a inexistência de elementos regulatórios referente aos ordenamentos jurídicos foram realizados por meio de reflexão, diálogo com os autores e com dados coletados. Sabe-se que muito ainda precisa ser discutido no que concerne ao trabalho docente na EaD, inclusive questões voltadas ao fazer desse profissional. Diante disso entende-se que este trabalho representa o início de uma discussão e as respostas para tantos desafios, estão ainda longe de serem resolvidos.

Palavras – Chave

Educação a distância; trabalho docente; profissionalização; regulação

Introdução

Esta investigação discute a docência, em especial a virtual, entendida como uma atividade produtora de bens não materiais, mas que gera riqueza. Inicialmente, discute-se o conceito de trabalho a partir de alguns pressupostos teóricos com intuito de associar o exercício da docência no contexto do trabalho. Posteriormente, o debate versa sobre a docência virtual no ensino superior privado, e sobre algumas particularidades do trabalho desenvolvido nessas instituições. A partir de então, discute-se sobre o trabalho docente virtual considerando os diversos contextos: o da alienação, do trabalho coletivo e da estrutura social. A palavra contexto tem o sentido de relacionar o trabalho docente virtual inserido em um conjunto de elementos, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou culturais que de diferentes formas interferem no desenvolvimento do trabalho desses profissionais. E finalmente, nas considerações finais, apresenta-se a docência virtual e o trabalho no contexto da estrutura social, entendidos como um fazer ainda não reconhecido dentro de uma categoria profissional pela estrutura jurídica.

Metodologia

A amostra desta investigação contemplou 27 profissionais envolvidos com atividades voltadas a EaD. A primeira etapa da pesquisa consistiu em aplicação de questionários. Na segunda etapa da pesquisa, foi entrevistado um total de 18 profissionais, entre tutores virtuais, de sala de aula, professores, coordenadores e um gestor. As

informações coletadas foram organizadas a partir das respostas do questionário e estão dispostas por meio de figuras onde são apresentados os dados gerais do grupo de profissionais investigados por categoria. As instituições de Ensino Superior, pesquisadas são denominadas como IES1, IES2, IES3. Duas oferecem cursos de graduação na modalidade a distância e a terceira, cursos presenciais com oferta de disciplinas a distância.

Outra questão importante se refere ao fato de que, na maior parte deste trabalho, os dados são apresentados com descrições e relatos dos tutores e professores virtuais. Em alguns momentos, foram apresentados dados dos tutores de sala de aula da IES 2. Tal fato justifica-se, considerando que o objeto de análise deste trabalho é o docente virtual. Entretanto, como esses profissionais, mesmo em sala de aula, desenvolvem atividades mediando o conhecimento via Ambiente Virtual de Aprendizagem de forma presencial, foram considerados na amostra total da investigação. Foram entrevistados também os coordenadores das instituições investigadas e a diretora da IES 1. Em alguns momentos da pesquisa, são apresentados relatos desses profissionais, com intuito de enriquecer o trabalho de tese e compreender aspectos pontuais no que concerne à estrutura das instituições e dos cursos em questão.

Resultados e Discussão

O foco desta investigação voltou-se para os elementos que estão imbricados nas condições de trabalho, no que diz respeito às interferências da realidade na vida dos profissionais investigados. Percebeu-se, em princípio, que o grupo investigado se apresenta de forma distinta no que concerne à identidade profissional, à realidade do trabalho propriamente dita e à representação social dos mesmos, devido às diferentes estruturas organizacionais das instituições investigadas e às funções desempenhadas.

O trabalho docente possui uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto e se não há espaço para socialização dos saberes adquiridos, ou compartilhamento e reflexão sobre como o trabalho ocorre, entende-se que a consciência alienada tem sido um elemento determinante nas relações de trabalho dos profissionais investigados. Não que esse ponto de vista seja unânime na realidade desses trabalhadores, mas a autoalienação, o estranhamento com o próprio trabalho, o isolamento, a ausência de uma perspectiva de trabalho coletivo e a ausência de consciência sobre o processo desenvolvido não permitem que se estabeleça o princípio básico da atividade produtiva, a atividade social: ou seja, "o homem medeia a si mesmo com o homem". Esse princípio apontado por MARX (1971), citado por MESZAROS (2006), remete avançar nessa discussão para além dos aspectos orientadores do trabalho docente. Assim, entende-se que é pertinente refletir sobre a produtividade, destacando que, se a mesma é discorrida em números e as relações estabelecidas até então são satisfatórias, mesmo não havendo procedimentos norteadores em relação à forma como o trabalho deve ser desenvolvido, há nesse caso um possível estranhamento do trabalho desenvolvido por esses profissionais. Ou seja, atividade produtiva é necessariamente uma atividade social e essa não pode ser pensada de forma estanque e separada do contexto em questão.

Em relação ao trabalho coletivo, ou seja, o modo como se desenvolve o trabalho docente na virtualidade trata-se de uma atividade centrada e calcada na coletividade das pessoas. O trabalho docente presencial, quando analisado por Tardif e Lessard (2005), apresenta particularidades específicas desse trabalhador. Uma delas refere-se à solidão do professor, considerando que esse profissional não lida com indivíduos um a um, mas sim com grupos de pessoas, podendo assim ser caracterizada como uma profissão de relações humanas, pois mesmo sendo realizado em um ambiente fechado, e no contexto desta pesquisa, podendo ser pensado no AVA, sendo o presencial a sala de aula, tem-se que o objeto do trabalho docente é coletivo e público. O professor, agindo só, lida, contudo, com um "outro coletivo". E diante desta

realidade, há ainda a solidão deste profissional, que por muitas vezes entende que tal fato favorece a autonomia, mas também passa a ser mais penoso, pois o trabalho isolado traz consigo uma carga de responsabilidade em que o profissional muitas vezes tem o sentimento de que pode contar apenas com ele mesmo. Isso é interessante porque a docência constitui-se como um trabalho em solidão que é visível diante de um público de alunos. Nesse caso, o profissional professor não tem como esconder-se do olhar dos alunos, o que muitas vezes traz vulnerabilidade, pois nada pode ser escondido diante dos alunos, em especial a corporeidade, expressão e emoção. No caso em questão, a atividade virtual, realizada pelos professores/tutores mediados pela internet, os alunos não podem “ver ou enxergar” a pessoa responsável pela mediação do conhecimento. Entretanto, há uma sutil diferença. É possível comprovar quando o professor/tutor respondeu as dúvidas, postou as atividades, fez as correções, entrou no AVA, pois os sistemas de monitoramento garantem de forma sistematizada, em tempo real, perceber como o trabalho foi desenvolvido, inclusive na forma e na qualidade do registro do docente. No contexto em questão, foi apresentada a instância da solidão do fazer pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade EaD. Portanto, é preciso questionar como os professores/ tutores virtuais se organizam na estrutura da modalidade EaD numa perspectiva coletiva com os seus pares. A seguir são apresentadas algumas percepções desses profissionais com base na experiência por eles vivenciada nas instituições onde trabalham.

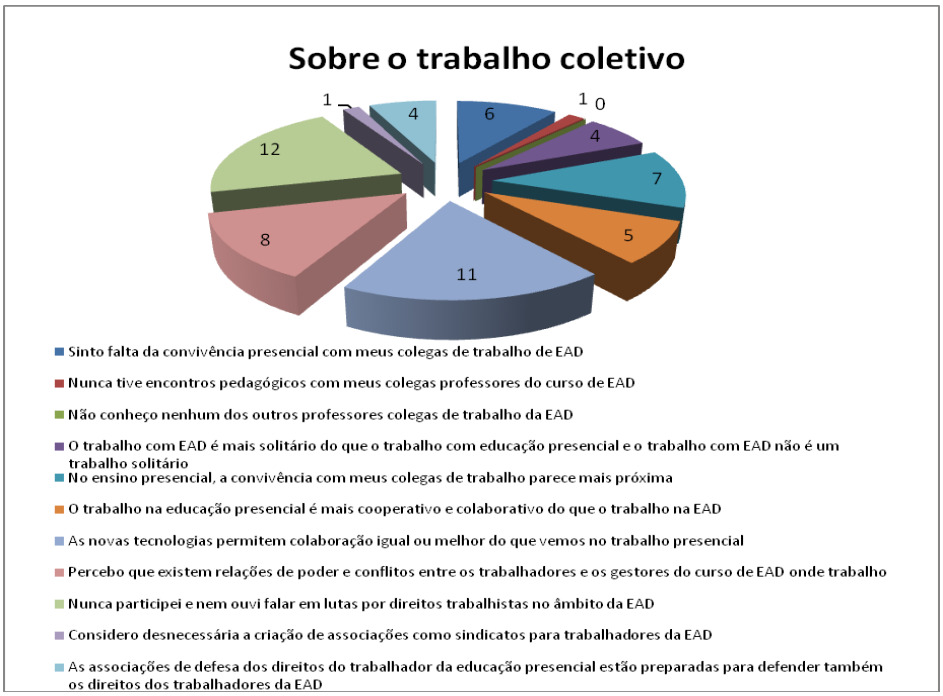


Figura 15. Distribuição dos tutores/docentes e percepção dos mesmos sobre o trabalho coletivo desenvolvido na EaD.

Questionários aplicados em 03 instituições de Ensino Superior privadas de cursos de graduação em EaD.

Vale salientar que nessa questão os respondentes marcaram como corretas mais de uma alternativa. Com relação ao trabalho coletivo, do total de profissionais investigados, 12 afirmam que desconhecem os demais colegas do curso onde trabalham, portanto este montante representa uma média de 44%. Além disso, 11 professores/tutores sentem falta do contato com os colegas que atuam com eles no curso de EaD, nesse caso, 40%. Em uma análise pontual sobre essas duas alternativas, destaca-se que o trabalho pedagógico prescinde de trabalho coletivo.A estrutura organizacional das instituições pesquisadas juntamente com as estratégias de formação e planejamento dos gestores e técnicos pedagógicos favorecem essa realidade de um trabalho individualizado e com pouquíssimos momentos de

compartilhamento e socialização dos saberes e das experiências vivenciadas. Sabe-se que as estruturas organizacionais das EaD prescindem de que haja uma equipe multidisciplinar que atue de forma integrada. Percebe-se que em especial os docentes ou profissionais voltados à área pedagógica das instituições investigadas apresentaram um sentimento de solidão no contexto da realização do trabalho pedagógico. Além disso, 8 profissionais asseveram que há uma relação de poder e conflito entre os trabalhadores e os gestores nos cursos onde atuam. Nesse caso, é uma percepção de 30% dos profissionais, e esse dado pode ser um elemento importante no que tange à dificuldade de se trabalhar coletivamente como uma forma de dar ou criar a força do coletivo dessa categoria de profissionais. Em análise ainda, foi apontado por 7 respondentes que no trabalho presencial a convivência com os pares é mais próxima e que nessa modalidade o trabalho é mais colaborativo

Na docência virtual, o objeto de trabalho é o processo ensino-aprendizagem e os meios utilizados, geralmente, são a mediação da internet ou ferramentas/tecnologias de base digital que favorecem a intervenção para que se consolide a aprendizagem. Todo trabalho humano supõe que o trabalhador tenha em mente um fim a ser alcançado e atue naquela direção. O objeto do trabalho humano pode ter tantos aspectos diversificados quantas forem as possibilidades reais de atuação sobre a natureza e a própria cultura já elaborada. Em cada sociedade e em cada formação social há uma ideologia dominante sobre as demais. Numa sociedade de classes, a ideologia dominante é também a da classe que detém o poder econômico e o poder político. Quando se faz uma analogia entre o trabalho docente virtual e a ideologia que é posta no exercício desta profissão, percebe-se que não há uma identidade deste profissional no que concerne aos seus direitos, atribuições e sentimento de classe. E estes são elementos essenciais para que se constitua a profissionalização da docência virtual. Outro fator que está ideologicamente legitimado é que como o tempo e o espaço nesta atividade se configuram de modo totalmente diferente do presencial, há uma flexibilidade no desenvolvimento do trabalho, que aparentemente favorece o

processo, pois o professor poderá atender os alunos em qualquer horário e em qualquer lugar. Esta realidade pode ser também configurada como intensificação e precarização deste profissional.

> *A maioria dos professores não tem disponibilidade para discutir aspectos coletivos do trabalho docente virtual porque a maioria deles trabalham no presencial, e essa é uma realidade do professor brasileiro, pois ele é aulista, ele tem que dar muitas aulas, ele enxerga na educação a distância às vezes a possibilidade de pegar mais aula presencial, pois ele estará menos vinculado ao tempo real e quando você vai ver ele já ocupou o tempo dele todo, isso é um grande equívoco e isso tem acontecido muito aqui. Acho que esses professores não percebem que estão se explorando. Eles estão passando por um processo de autoexploração porque é desumano e ninguém aguenta nesse ritmo por muito tempo. Porque a EaD na prática ela é uma das atividades mais tensas, ela não demanda o tempo real, e nesse caso, você economiza no transporte, no deslocamento, mas é uma realidade de trabalho que a sua presença é muito mais intensa, mesmo que seja no ambiente virtual. (Coordenadora Pedagógica IES 1)*

A precarização e intensificação do trabalho docente na modalidade EaD é um aspecto que precisa ser melhor delineado e discutido, pois a relação de trabalho que se estabelece e a falta de percepção de muitos professores, no que se refere à flexibilidade dos processos, tem favorecido uma excessiva exploração dessa mão de obra que é altamente qualificada e que necessita de trabalho, e por esse motivo se sujeita as essas condições de excesso de serviço.Tal situação é reafirmada conforme o relato da diretora de uma das instituições investigadas.

> *Hoje eu te digo que é necessário perfil específico inclusive de professor, não é qualquer professor que se adapta à educação a distância. A primeira condição é saber trabalhar com planejamento e com prazos. Eu sou casada com uma pessoa da área jurídica, eu sei o quanto que o advogado trabalha com prazo, aqui é igual se você perdeu o prazo você prejudicou um mundo de alunos, entendeu? Então, primeira condição: ser uma pessoa capaz de ter disciplina para trabalhar com planejamento, ser uma pessoa de mente aberta, para absorver novas formas de ensinar e novas formas de relacionar, não pode ser uma pessoa que tem tudo pronto, que tem todas as certezas, é uma pessoa que tem que ter a dimensão da escala da educação a distância, porque quando você causa problema numa turma de quarenta alunos, você tem quarenta alunos contra você, gritando, brigando, quando você causa um problema como tivemos agora essa semana, um problema com um professor que trocou a prova, a prova foi impressa errada, eram trezentos e setenta alunos. E tinha alunos protestando em todas as unidades da instituição, a dimensão desse problema é grande demais e o professor tem que ter inclusive essa percepção, esse feeling de que o papel dele é muito diferente do presencial. (Diretora IES 1)*

No contexto do relato apresentado, percebe-se que a dimensão do trabalho docente tem um grande impacto no resultado final e talvez a extensão seja ainda mais ampliada na EaD que na modalidade presencial. Diante desse fato, é imprescindível discutir as questões legais que perpassam o trabalho desse profissional, numa perspectiva de sistematização das questões judiciais que o impactam.

Considerações possíveis: docência virtual e o trabalho no contexto da estrutura social

Sabe-se que até então não existe uma regulação jurídica que ordena o trabalho docente na virtualidade. Nesse sentido, acredita-se que há uma estrutura de interesses econômicos que se sobrepõem à legalidade da questão. Quando o professor virtual tomar consciência de classe e compreender que o seu fazer dentro dos critérios específicos da EaD impacta de forma expressiva em grande escala, talvez será viável a essa categoria se articular para que sejam reconhecidos os aspectos jurídicos que possam garantir a viabilidade de cumprimento dos prazos, retorno qualitativo aos alunos, acompanhamento do desempenho acadêmico, organização de material , avaliação dos processos educativos, garantia de espaço físico e tecnológico adequados para o desenvolvimento do seu trabalho.

Referências Bibliográficas

NEVES, Inajara de Salles Viana. Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância: 203 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MARX, Karl. *O Capital.* Edição resumida por Julian Borchardt. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MÉSZÁROS, I. *A Teoria da alienação em Marx.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas.* Petrópolis: Vozes, 2005.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUA INFLUÊNCIA NA CULPABILIZAÇÃO E COMPETIÇÃO DOCENTE

Isabela Pereira Vicente[1]; Cristiane Aparecida Baquim[2]; Heloísa Raimunda Herneck[3]
[1] e [3] Universidade Federal de Viçosa
[2] Universidade Federal de Viçosa e Universidade do Porto
Endereço eletrônico: isabela.vicente@ufv.br; cristiane.baquim@ufv.br; hherneck@ufv.br

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar como o trabalho docente tem sido afetado pelas políticas educacionais baseadas nas avaliações externas. Os sujeitos desse trabalho foram professores de três instituições públicas de diferentes municípios que compõem a microrregião de Ubá – Minas Gerais. Para alcançar os objetivos propostos no trabalho, adotou-se uma metodologia fundamentada nos pressupostos qualitativos de pesquisa e utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e as observações *in loco*. A discussão e análise dos dados apoiaram-se no diálogo com autores que discutem essa problemática no âmbito das políticas educacionais. São esses autores: AFONSO 2007, 2010, 2014; CHUEIRI, 2008; VIANA, 1995; CALDERANO, 2013; dentre outros. Os resultados obtidos revelam que as ações dos professores são afetadas pelo modelo avaliativo em larga escala de forma muito direta, pois as influências repercutem até no planejamento de sala de aula, uma vez que eles devem pautar suas ações nos resultados que precisam alcançar. Condições advindas de uma rede de relações impostas pelo estado e pelo

mercado de trabalho apontam para um ambiente de fortes pressões e responsabilizações, reforçando cada vez mais um ambiente competitivo.

Palavras chave: trabalho docente; avaliações externas; culpabilização docente; responsabilização docente.

Introdução

As políticas públicas para a área da educação promovem uma mudança na prática pedagógica como um todo, alterando assim concepções importantes como o próprio currículo, processos de ensino e aprendizagem, planejamento da instituição, formação dos professores e, especialmente, a qualidade do ensino, influenciando, por suposto, os rumos das políticas públicas educacionais. Tal influência é enfatizada nos estudos de Sousa e Oliveira (2010), que apontam questionamentos sobre o papel do Estado, pois "a discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação" (SOUZA e OLIVEIRA, 2010, p. 796).

Essas influências foram percebidas em pesquisas, de Brasil e Baquim (2014), realizadas na microrregião de Ubá, que apontaram pra futuras investigações sobre a temática das avaliações externas na microrregião. O nosso trabalho, então, buscou evidenciar os aspectos mais específicos que permeiam o espaço escolar, fazendo uma investigação mais detalhada da realidade dos professores.

No intuito de identificar e analisar os possíveis fatores internos às instituições que poderiam influenciar e impactar na realidade da escola, selecionamos três instituições e voltamos nossos olhares para as questões trazidas pelos professores.

A partir de então, foram surgindo diversos questionamentos que pautaram as nossas ações e atuações para esclarecimento da situação investigada. Essas questões puderam ser esclarecidas a partir dos embasamentos teóricos que ora utilizamos e por uma investigação que foi realizada no "chão da escola", com uma

metodologia ativa que nos permitiu identificar o alcance desse modelo de política indutora de novas práticas pedagógicas e adulteradoras do trabalho docente.

Imersas nos questionamentos que foram compondo as propostas para a construção desse trabalho, partimos do conceito de avaliação como uma expressão que abarca diferentes sentidos. Logo em seguida, buscamos esclarecer o que entendemos por avaliação externa, apontando sua abrangência em um cenário amplo e político (AFONSO 2007, 2014), para então delimitar a perspectiva de avaliação educacional, desde o seu surgimento no Brasil com o advento do processo de democratização da educação (DUARTE, 2010) a fim de alcançarmos um debate em torno das políticas educativas nos últimos anos.

Coube-nos, então, buscar complementar esse debate olhando a outra ponta do processo, de modo a identificar como a autonomia e o trabalho docente têm sido afetados pelas políticas educacionais baseadas nas avaliações externas.

Metodologia

Como já mencionado, o interesse pelo tema e pelo desenvolvimento desse trabalho surgiu a partir de dados alcançados com os trabalhos de Brasiel e Baquim (2014), no que se refere aos efeitos observados no interior da escola, porém evidenciados pelo corpo docente.

Para se definir o caminho que percorreríamos, investigamos o fenômeno como um tudo, buscando compreender as situações em que os professores são expostos e que não são evidenciadas nos índices relativos ao desempenho das escolas. Logo, optamos por trabalhar com numa abordagem qualitativa como opção metodológica mais significativa para alcançarmos os objetivos propostos. Nesse sentido, definimos como instrumentos metodológicos para a produção dos dados: a observação em dia de aplicação de uma avaliação externa, a participação em reuniões de apresentação dos resultados alcançados pelas escolas e a entrevista semiestruturada com os professores que tivessem alunos sendo avaliados no período.

Tais instrumentos foram significativos para a investigação do processo avaliativo e suas influências no trabalho docente. Os significados da fase de observação evidenciaram a nossa abordagem, pois nesse momento, estávamos interessadas “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BILKEN e BOGAN, 1994, p. 50), e através dessas observações identificamos variedades de situações que, talvez, não fossem obtidas somente por meio das entrevistas.

A entrevista foi caracterizada por um questionamento mais profundo e subjetivo, e as perguntas seguiram uma formulação flexível para que ao discorrer sobre ao assunto, a manifestação dos sujeitos fosse livre com relação às temáticas e questões do nosso roteiro.

Resultados e discussão

Para contextualizar a questão da docência, e analisar a percepção dos professores a respeito das avaliações externas, buscamos em Calderano (2012) os elementos referenciais de que precisávamos. Um dos aspectos do nosso trabalho que se assemelhou a esse referencial foi os indicativos de responsabilização presentes na perspectiva de todos os docentes entrevistados. Ao questionarmos uma professora sobre a forma como ela interpreta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ela declara que com relação aos dados, acaba virando uma competição, afirmando que *“aí ninguém quer ficar pra trás”.* Tal declaração da professora vai ao encontro do que a literatura nos apresenta sobre as lógicas de disputa no campo econômico, mas que interferem de forma significativa no campo educacional.

Afonso (1999) ao definir o mercado como uma “criação política, concebida para fins políticos” e ao utilizar em seus estudos o temo “quase-mercado”, evidencia que os mecanismos da lógica internacional de mercado são introduzidos no sistema educativo. Uma das semelhanças que o autor evidencia entre o campo do mercado e da educação é a introdução de um currículo e uma avaliação em nível nacional, onde o governo está preocupado com a “necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado” (AFONSO, 1999, p. 145).

Essa lógica de mercadorização da educação se encontra com a realidade vivida pela professora que destaca a responsabilidade que sempre recai sobre ela: *"Olha a responsabilidade que fica na minha mão!".*

As responsabilidades que os professores têm dentro da escola, acabam gerando relações conflituosas entre o próprio corpo docente, devido às pressões causadas pelo bom desempenho para que obtenham os incentivos do governo, através dos prêmios de produtividade, como o décimo quarto salário, por exemplo. Porém, essa noção de produtividade no cenário educacional é discrepante com os ideários de qualidade e não combina com o sentido do trabalho social desenvolvido pela escola.

São vários os aspectos que podem ser abordados a partir dos relatos que obtivemos, mas o objetivo que nos movimentou foi analisar os fatores que influenciam o trabalho docente. Dentre esses fatores, é de suma importância destacar a autonomia que esses sujeitos têm ou deveriam ter. Ainda que nas entrevistas alguns demonstrem criticidade com relação ao ranqueamento e à responsabilização que recai sobre eles, e tentem restabelecer a autonomia que eles mesmos afirmam que deveriam exercer em suas próprias salas de aula, a "autonomia da escola pública, mais retórica do que real, acabou por ser mais um pretexto para a avaliação e responsabilização dos actores educativos" (AFONSO, 2007, p.17).

Essa autonomia se relaciona com as atitudes que servem de reforço para alcançar um bom resultado nas avaliações. Tal realidade é evidenciada por uma professora quando nos fez a seguinte declaração *"já vou dando simulados durante o ano, até para os alunos se acostumarem com questões, com a forma como são as provas"* é reafirmada também na percepção de outra entrevistada dizendo que *"eu tenho que passar um longo período treinando meu aluno pra prova".*

Os simulados e os treinamentos para as avaliações são os mecanismos artificiais de adequação curricular, fortemente praticados pelos docentes, ainda que demonstrem grande insatisfação ao admitirem essa atitude. Nesse aspecto podemos perceber que o poder coercitivo do Estado recai sobre esses professores, moldando

suas práticas e interferindo no próprio planejamento docente. Mesmo compreendendo as dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem, eles sempre mencionam o fato de terem que treinar os alunos para as avaliações externas, perdendo assim muito tempo e até a oportunidade de novos planejamentos que estejam focados nas reais necessidades de seus alunos.

Entretanto, chega a ser contraditória a manipulação em que eles mesmos são envolvidos, centrando o processo em um simples treinamento de questões, para obter bons resultados, almejando alcançar benefícios pela via de uma prática transpassada pelo modelo vigente.

"[...] Mas é o que mais pesa é o trabalho do professor, e pesa no lado negativo [...]". Essa é uma afirmação de uma das professoras entrevistadas quando a questionamos sobre a sua atuação na escola. Afirmação essa que legitima a triste realidade da responsabilização que recai sobre os professores.

Além dessas pressões e competições causadas pelos modelo avaliativo, identificamos também total descrença por parte de uma entrevistada com relação ao IDEB. Veja a seguir a afirmação de uma professora que nos mostra seus motivos para não acreditar nos resultados e dados dos IDEB:

> *Eu não acredito nesse índice por esse motivo: acho que tem muita manipulação. Eu não estou falando assim, não que eu saiba, mas, oh gente, quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima? Quem é que não quer? E outra, tem escola que vem com praticamente cem por cento do alunos que acertaram. Você está entendendo? Parece até que eu estou duvidando do trabalho dos outros. Não é isso que eu estou falando! Mas isso é uma coisa que a gente tem que questionar. Então eu não acredito nesse índice não. Eu ainda não acredito não! O IDEB não mede coisa nenhuma!*

A partir dessa fala, percebe-se o que Santos (2013) considera como proposição nesse tipo de estudo: as avaliações externas apontam para um efetivo ranqueamento entre as escolas e “uma educação capaz de formar profissionais capazes de competir no mercado de trabalho”. (SANTOS, 2013, p.56).

Entende-se que entre os pressupostos desse ranqueamento, as avaliações sejam empreendidas pelo Estado Avaliador (OLIVEIRA, 2011) e ganham proeminência no Brasil, permitindo ao Estado monitorar o cumprimento dos padrões internacionais de mercado, e também estimulando o ranking entre as instituições, por meio dos resultados escolares dos estudantes (AFONSO, 2007).

As competições passam a compor o cenário educativo, como já foram mencionadas em estudos que antecedem a lógica das nossas inferências, também fortemente evidenciadas nos discursos dos professores entrevistados, especialmente quando uma professora nos demonstra seu descontentamento com a fixação das placas nas entradas das escolas – símbolo nítido de competição entre as instituições -, apresentando os resultados que alcançaram e como os responsáveis pela educação das crianças se relacionam com esses dados:

> *Aqui faz uma reunião com os pais, aí mostra aqueles gráficos... geralmente quando sai o resultado do IDEB mostra tudo “tipo, nossa escola deveria atingir a meta tal e atingimos essa meta tal”. E os pais aqui têm outras realidades, aqui são analfabetos funcionais, os pais não conseguem orientar o filho numa atividade. Para eles é uma coisa sem sentido, interpretar gráfico não faz sentido. A única coisa que eles sabem é se a escola melhorou ou não. A gente coloca a placa, a tal da placa. Mostramos o índice do estado de Minas Gerais, o índice no município e o índice da escola.*

Umas das entrevistadas ressalta o fato de a competição e responsabilização acontecer entre os profissionais da mesma instituição, com relação aos benefícios e incentivos financeiros que eles recebem, caso as metas sejam cumpridas e os resultados alcançados com sucesso. Resumidamente, é o que Afonso (2009) afirma acontecer com a publicação dos resultados escolares, cujos espaços são abertos para a realização de pressões educativas no próprio sistema educativo.

Conclusão

Evidentemente, não temos respostas prontas para tantas dúvidas iniciais e novas questões que foram surgindo, mas acreditamos que o discurso sobre as avaliações externas na atuação docente necessita, portanto, incorporar maior análise social e política, pois a partir dela talvez seja possível visualizar as relações antagônicas que existem dentro da escola, que evidenciem mais o processo e os desafios enfrentados pelos professores.

Algumas outras questões foram evidenciadas como o desconforto no ambiente escolar no dia das avaliações externas, a relação entre a rotatividade dos docentes na instituição e os resultados alcançados pela escola, as dinâmicas estabelecidas devido ao modelo avaliativo que são impostos, dentre outros. Porém, como reforçamos, os nossos olhares estiveram voltados para as questões trazidas pelos professores. E por mais que não tenhamos ressaltado a importância dessas avaliações ao longo do estudo, não invalidamos sua legitimidade.

O fator que nos chamou à atenção foi principalmente a forma como os próprios professores se responsabilizam pelos resultados que a instituição obtém, sejam eles positivos ou negativos. Portanto, concordamos com o que Calderano (2012) aponta em suas pesquisas: o fato de que as avaliações externas e seus resultados estão cada vez mais presentes nas escolas, porém não são favoráveis à qualidade de ensino ofertado.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. Educação & Sociedade, nº 69, p. 139-164, 1999.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. Contrapontos, vol. 7, n° 1, p. 11-22, Itajaí, jan/abr 2007.

BRASIEL, M. E. C. P. e BAQUIM, C. A. Avaliações externas de matemática na microrregião de Ubá: estudo comparativo das redes públicas de ensino. Relatório de Iniciação Científica. Viçosa, 2014.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos Portugal. Porto Editora, 1994.

SANTOS, J. C. Iniciação docente: principais desafios encontrados pelos professores recém inseridos na sala de aula. In: CALDERANO, M. A. et all (Orgs.). O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora : Editora UFJF, 2013.

SOUSA, S. Z. e OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em:http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6411/art_SOUSA_Sistemas_estaduais_de_avaliacao_uso_dos_resultados_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ESTUDOS QUE ENVOLVEM EGRESSOS E EVADIDOS DAS LICENCIATURAS EM EAD

Jordana de Moura; Maria da Assunção Calderano[294]

Resumo

No presente texto, pretende-se refletir sobre a formação inicial de professores na modalidade da educação a distância, tendo como foco central a população dos egressos e evadidos dos cursos de licenciaturas. A revisão de literatura foi constituída a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes; das informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@; Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE; trabalhos publicados no GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; artigos publicados na Revista Formação Docente. A busca de trabalhos foi feita a partir dos seguintes descritores: "egressos das licenciaturas", "egressos da EaD", "evadidos das licenciaturas" e "evasão na EaD". Embora não tenhamos delimitado um recorte temporal para tal pesquisa, foram encontrados apenas 5 trabalhos, dos quais dois estão relacionados aos egressos da EaD, dois relacionados aos evadidos da EaD e, apenas 1 estudo se relaciona tanto aos egressos, quanto aos evadidos. A escassez de trabalhos encontrados revela a importância do estudo que pretende elucidar melhor os desafios e potencialidades da formação inicial de professores via EaD, por meio da escuta de seus egressos e evadidos. Entre as conclusões, aqui parcialmente apresentadas, destacamos que nos estudos encontrados são evidenciadas algumas lacunas na educação a distância enquanto espaço de formação docente, exigindo novas posturas acadêmico-profissionais dos docentes e discentes em EAD, bem como por parte das políticas educacionais.

[294] Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE) – jordana.demoura@yahoo.com.br e assuncao.calderano@gmail.com

Palavras-chave: egressos; evadidos; licenciaturas; educação a distância.

Introdução

O presente texto é fruto de um estudo mais amplo, cujo objetivo central é mapear e refletir sobre a formação inicial a partir da visão do curso emitida pelos egressos e evadidos dos cursos de licenciatura em EAD oferecidos por uma universidade pública federal do sudeste mineiro.

A educação a distância tem se apresentado como proposta que ganha cada vez mais espaço nas universidades para a formação inicial dos docentes que irão atuar na educação básica. Assim, em 2006 foi implementado, por meio do Decreto nº 5.800, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo prioritário de formar docentes da Educação Básica (BRASIL, 2006). Tal iniciativa, de acordo com Oliveira (2008) originou-se como respostas à falta de qualificação de grande parte dos docentes que atuam na educação básica e à dificuldade de acesso ao Ensino Superior.

A implementação da UAB e a consequente expansão dos cursos de licenciaturas em EaD, exigem que professores formadores e graduandos detenham saberes singulares dessa modalidade de ensino diretamente relacionados ao domínio do uso das tecnologias. Segundo Lapa e Pretto (2010) a aprendizagem na EaD recai sobre o aluno, pois este tem que ser o protagonista da própria aprendizagem, necessita de sua força de vontade, organização e concentração para dedicar-se ao curso e concluí-lo. Destacam ainda que alguns cursos justificam o alto índice de evasão dizendo que os alunos não estavam aptos a serem discentes desta modalidade de ensino, assim se eximem da responsabilização pelo insucesso dos estudantes.

Em relação à evasão, que é um dos grandes problemas da EaD, Gatti e Barreto (2009) destacam que os altos índices de abandono nos cursos, no ano de 2003, estavam associados à falta de informação inicial dos discentes. Ainda de acordo com as autoras, os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância estabelecidos em 2007 pelo Ministério da Educação, abordam que a impressão de isolamento provocada pela metodologia da EaD seria um dos fatores que contribuíram para o agravamento do problema.

Neste contexto, identificamos que a EaD enfrenta grandes obstáculos a serem ultrapassados, dada à sua importância no contexto educacional. Ao reconhecendo seu papel para a educação do país, pretendemos destacar o que tem sido produzido nos estudos que envolvem egressos e evadidos das licenciaturas em EaD, questionando sobre a conjuntura atual que possibilita ou inibe a educação a distância como formadora de professores da educação básica.

Metodologia

Para alcançar os objetivos do estudo, pautamo-nos na revisão bibliográfica que nos oferecerá subsídios para a construção da metodologia, compreendendo também os instrumentos de pesquisa que serão desenvolvidos junto aos egressos e evadidos de oito cursos de licenciatura inscritos na modalidade de EAD. Evangelista (2008) enfatiza que o pesquisador, ao realizar um estudo bibliográfico, tem que localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências que um texto apresenta, pois estes passos se relacionam às categorias mais profundas e fecundas da investigação, a saber, a discussão, elucidação, desconstrução de compreensões do mundo. A autora destaca ainda que a análise da produção bibliográfica tem que ser entendida como fruto de práticas concretas realizadas na sociedade e demonstração

da consciência do homem num determinado tempo histórico, sendo papel do pesquisador compreender os significados históricos dos materiais encontrados.

Assim, compreendendo a importância da produção bibliográfica como um artefato sócio-histórico-cultural é que analisaremos os textos encontrados, assumindo o nosso papel de pesquisadoras ativas no processo de construção do conhecimento.

Destacamos que, a partir do levantamento bibliográfico nos portais Banco de Teses e Dissertações da Capes, revista Formação Docente, Bibliotecas Eletrônicas Scielo e Educ@, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e do GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, a partir dos descritores “egressos das licenciaturas”, “egressos da EaD”, “evadidos das licenciaturas” e “evasão na EaD”, foram encontrados apenas cinco trabalhos envolvendo egressos e evadidos das licenciaturas em EaD.

Embora não tenhamos delimitado um recorte temporal para tal pesquisa, foram encontrados num universo de quatrocentas e setenta e dois trabalhos, apenas dois que envolvem egressos das licenciaturas da EaD , dois que estão relacionados aos evadidos das licenciaturas desta modalidade de ensino e, apenas um estudo se relaciona tanto aos egressos, quanto aos evadidos. Os demais trabalhos, quando focalizam egressos e evadidos, o fazem sob a ótica da educação presencial e outros apontam o tema de modo apenas tangencial.

Resultados e discussão

É inegável que uma formação docente de qualidade é de suma importância para o exercício do magistério, sendo algo imprescindível para a atuação do professor da educação básica. Estudos, como os desenvolvidos por Gatti; Barreto; André (2011), bem como Gatti; Barreto (2009) têm apontado lacunas existentes na formação de professores. E, no que concerne às polêmicas da expansão das licenciaturas em

EaD, Gatti; Barreto; André (2011) alertam para a importância do acesso à educação e às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), e destacam a problemática da profissionalidade docente. Neste contexto,

> [...] questionam-se as formas como as tutorias estão sendo desenvolvidas, incluindo sua precariedade formativa e de contrato de trabalho, disponibilização e uso de laboratórios, bibliotecas adequadas, oficinas − meios indispensáveis às várias formações docentes. Também se levanta o problema da orientação e da supervisão dos estágios nessa modalidade, ao lado de questões como a adequada formação prévia em leitura e interpretação de textos de forma autônoma, habilidade necessária para o estudo relativamente solitário envolvido nessa modalidade de curso. A grande evasão constatada nos cursos a distância certamente está associada a alguns desses fatores. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 258)

Tomando por base o exposto acima, reafirmamos a importância e necessidade da qualificação dos processos de formação docente. Voltando os olhares para os trabalhos relacionados diretamente aos egressos e evadidos, destacamos alguns aspectos centrais por eles abordados, focalizando, sobretudo a atual conjuntura desta modalidade de ensino, que, por vezes, possibilita e/ou inibe as ações necessárias no campo da EAD, enquanto espaço de formação de professores da educação básica.

Em estudo exploratório sobre os fatores determinantes da evasão nos cursos de licenciaturas oferecidos pela UAB/ UFSC, Comarella (2009) utiliza revisão bibliográfica e documental, bem como a aplicação de 177 questionários aos alunos evadidos e 38 aos tutores. A autora destaca, a partir da análise dos dados, que a falta

de tempo do aluno para dedicar-se ao curso, constitui um fator de evasão que se apresentou com maior destaque pelos evadidos. Tal fator está relacionado aos interesses pessoais, como trabalho e família, o que dificulta a conciliação entre as atividades cotidianas dos estudantes e o curso de licenciatura. Foram destacados também outros aspectos, tais como a crença prévia de que os cursos da EaD exigem menos empenho pessoal e acadêmico, por parte do estudante. Foram também destacadas como fator da evasão, as dificuldades enfrentadas diante dos recursos usados nesta modalidade de ensino, bem como impasses na participação de atividades realizadas no pólo de apoio presencial.

Já Maurício (2015) desenvolveu um estudo de caso sobre os principais fatores que contribuem para a evasão no curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública do estado de Santa Catarina. Investigou também, acerca dos aspectos que podem contribuir para diminuir a evasão. Para isto, definiu como escopo da pesquisa, os estudantes matriculados entre 2011 e 2014, sendo 778 evadidos. Como principais resultados sobre os fatores contribuintes para a desistência do curso estão a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e com a família, bem como falta de tempo. Além disso, problemas relacionados ao trabalho, motivos particulares, desconhecimento das tecnologias e demora em iniciar o curso, também são apontados como causadores da evasão. Já em relação aos aspectos que podem contribuir para diminuir a evasão, a autora destaca o apoio da gestão educacional diante das dificuldades encontradas pelos alunos. Ressalta também a importância da análise contínua e o aprimoramento das propostas formativas que a instituição oferece.

Pimentel (2013), em sua dissertação de mestrado sobre a experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, buscou identificar, compreender e analisar qual o panorama atual da oferta do curso de licenciatura em Educação Física da EaD. Para tanto, realizou um estudo de caso, com aplicação de questionário aos

egressos da primeira turma do curso de licenciatura em Educação Física da UAB/ UnB. A partir da análise, a autora destacou que a criação da UAB estabelece nexos entre a EaD e o neoliberalismo, ficando as políticas educacionais e a implementação da EaD a mercê das exigências do capital internacional. Enfatizou também que a UnB busca a institucionalização da EaD para a melhoria das condições com que foi implementada, no entanto são apontados como principais problemas no início do curso: entraves com o uso das ferramentas, metodologia e outros de cunho administrativo; estes vêm sendo, constantemente, superados a partir da aceitação do curso pela instituição com o consentimento da maior parte dos docentes.

No que concerne à pesquisa de Massaro (2014) o foco era investigar como a graduação em Pedagogia via EaD, ofertada pelo Pró-Licenciatura, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contribuiu para transformar a prática para o uso das tecnologias digitais, do docente em serviço. A autora utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, tendo como um de seus percursos, o estudo de caso e, como instrumentos de coletas de dados, questionário, entrevistas e documentos do curso. Os sujeitos participantes do estudo foram os egressos do curso que concluíram em 2010. A partir da Análise Textual Discursiva, técnica escolhida pela pesquisadora, ficou evidente que os docentes incorporaram, em algum nível, o uso das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas, embora tenham se deparado com impasses no decorrer do curso. Além disso, a autora sinalizou que apesar do docente se empenhar em modificar sua prática, nem sempre ele consegue, em especial por causa da infraestrutura tecnológica precária das escolas, bem como falta de apoio da gestão escolar.

Para finalizar, destacamos os pontos principais do único trabalho encontrado por intermédio da revisão de literatura, que envolve tanto egressos, quanto evadidos das licenciaturas via EaD, a saber, o estudo realizado por Abadi (2014) com foco nas causas do baixo percentual de aproveitamento de estudantes das licenciaturas em Biologia, Matemática, Pedagogia e de bacharelado em Administração, Ciências

Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). Para tanto, a natureza do estudo foi definida pelo pesquisador como quali-quantitativa, através do estudo de caso e método indutivo, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário específico para cada amostra de sujeitos, sendo estes, ex-alunos concluintes, ex-alunos não concluintes e ex-tutores presenciais de sete dos quinze polos de apoio presencial da universidade. Como resultado, o autor destaca que os fatores e causas da evasão estão vinculados à autonomia para aprendizagem na EaD, podendo ter correlação com a estrutura de ensino e de aprendizagem do cursista.

Ao realizarmos a revisão bibliográfica, bem como a leitura dos trabalhos encontrados, percebemos que a EaD enquanto espaço de formação dos professores da educação básica, apresenta lacunas, e por isso, necessita de olhares cada vez mais atentos e diálogos interdisciplinares mais profundos, envolvendo tanto políticas educacionais, quanto os estudiosos da área. Neste contexto, julgamos pertinente indagar: Qual tem sido o papel dos professores e dos tutores? A que ponto a metodologia utilizada tem favorecido ou obstaculizado os processos de aprendizagem?

Entendemos que o aluno que chegou ao final do curso bem como o aluno que, por motivos e razões diversas não alcançou o mesmo resultado, são peças fundamentais na engrenagem relacionada ao processo de compreensão do que se passa nos bastidores dos cursos, envolvendo a vida cotidiana dos alunos. Entre essa rotina diária, que elementos podem ser destacados no campo da responsabilidade profissional, cujo enfrentamento precisa ser feito conjuntamente envolvendo discentes, docentes e gestores educacionais?

Conclusões

Através do que foi exposto no tópico anterior, reiteramos a importância de ampliação do diálogo interdisciplinar acerca da educação a distância, uma vez que esta modalidade de ensino tem se expandido enquanto espaço de formação de professores e, ainda apresenta vários problemas, desde aqueles relacionados à sua institucionalização, como é o caso da UnB, apresentado por Pimentel (2013), até aqueles relacionados à sua metodologia, como foi destacado por Maurício (2015).

No entanto, também reconhecemos experiências positivas da EaD, na medida em que Massaro (2014) demonstrou que o curso de Pedagogia via EaD, ofertado pelo Pró-Licenciatura e vinculado à UFRGS, contribuiu para que os professores incorporassem, em algum nível, o uso das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas.

Assim, reconhecendo o papel da EaD para a educação do país, buscamos destacar o que tem sido produzido nos estudos que envolvem egressos e evadidos das licenciaturas dessa modalidade de ensino. Sinalizamos nossa pretensão em continuar o percurso de pesquisa sobre formação docente, tendo como temática de estudo: “Concepções sobre a formação inicial de professores via educação a distância: o que dizem os egressos e os evadidos das licenciaturas de uma universidade pública federal do sudeste brasileiro”. Prosseguiremos fazendo levantamentos junto aos participantes do estudo, entendendo que eles poderão nos ajudar a elucidar questões pendentes sobre o tema. Esperamos que, com este estudo possamos contribuir com as discussões educacionais, apresentando subsídios para a avaliação de propostas atuais e favorecendo a constituição de novas práticas formativas e de políticas educacionais mais engajadas na sociedade do conhecimento.

Referências

ABADI, Adejalmo Moreira. **Autonomia para Aprendizagem na Educação a Distância:** um processo de construção e desafios. Dissertação de Mestrado - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado: RS, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 12 jan. 2011.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância:** evasão discente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **Revista Caros amigos**, 2008.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. **-** Brasília: UNESCO, 2011.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355. Acesso em: 20/06/2015.

MASSARO, Giselle. **Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais:** um estudo no curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2014.

MAURÍCIO, Wanderléia Pereira Damásio. **De uma educação a distância para uma educação sem distância:** a problemática da evasão nos Cursos de Pedagogia a distânia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: RS, 2015.

OLIVEIRA, D. M. de. A Formação de Professores na Reforma Educacional de Minas Gerais dos anos de 1990 e 2000. In: **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade:** análise do "Projeto Veredas" de Minas Gerais / Daniela Motta de Oliveira. – 2008.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** Dissertação de Mestrado em Educação Física - Universidade de Brasília FEF/UnB, 2013.

A PROFISSÃO DOCENTE NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SISTEMA UAB

Josiane Cristina dos Santos[295]; Renata Marangon Mantovani[296]

Resumo: Indicaremos os primeiros resultados da pesquisa sobre a política de formação de professores do Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB, tecendo considerações sobre a concepção, os conceitos e os pressupostos políticos e ideológicos que a fundamentam. Trataremos da profissão docente, refletindo sobre as condições de trabalho, o processo de precarização e o esvaziamento desse trabalho na política do Sistema UAB. Para atender à demanda por formação superior, o Sistema UAB, criado em 2006 pelo Ministério da Educação, prioriza a formação através da EaD, com foco apenas no ensino, tendo como referência o desenvolvimento de competências e habilidades e a certificação em larga escala, interferindo significativamente na profissão e nas condições do trabalho docente. O trabalho se desenvolve a partir da pesquisa qualitativa, tendo como referência a abordagem do materialismo histórico-dialético. A partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) apresentamos uma análise preliminar dos estudos sobre os documentos oficiais do Sistema UAB. Os primeiros resultados nos induzem à compreensão de que não houve investimento significativo que garantisse a qualidade dos cursos, comprometendo a formação dos novos professores; em relação à profissão docente têm-se sérios problemas relativos às condições de trabalho e a precária situação da carreira, revelando um processo de precarização e de desvalorização da profissão. Fica evidenciado que sem o devido investimento na formação e na valorização dos profissionais docentes não será possível alcançar a tão proclamada qualidade da educação pública.

[295] Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ - doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de formação de professores: a hegemonia da substituição tecnológica. Email: josicsantos@gmail.com.

[296] Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora - tutora no Curso de Licenciatura em Computação da UFJF/UAB, professora das séries iniciais da educação básica. Email: renata.marangon07@gmail.com.

Palavras-chave: Profissão docente; trabalho docente; Sistema UAB; formação de professores; política educacional

Introdução

O Ministério da Educação tem priorizado o oferecimento de cursos de formação de professores, na modalidade a distância, para atender à demanda por formação de professores para a educação básica. Com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, que estabeleceu as bases legais para o oferecimento da EaD, esta passa a ser reconhecida como modalidade. Ainda em 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) através do Decreto Nº 1.917, de 27 de maio, e somente em 2005 a EaD é regulamentada, pelo Decreto N° 5.622, de 19 de dezembro. Em 2006 é instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil[297] (Sistema UAB) pelo Decreto Nº 5.800/06 de 8 de junho. O Sistema UAB é "voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", tendo como um dos objetivos "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (BRASIL, 2006: 01). Esse sistema, que se realiza a partir de convênio com as instituições públicas de ensino superior e os governos estaduais e municipais, visa a interiorização da educação superior através da criação de polos de apoio presencial.

Sabendo da necessidade de ampliar a formação de professores para atender à educação pública e de que esta formação seja de qualidade, nos cabe indagar sobre as condições em que se realiza a formação docente no Sistema UAB, já que estudos sobre

[297] Sistema Universidade Aberta do Brasil - A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior. Trata-se de uma política pública de educação. Para maiores informações consulte o site <http://www.uab.capes.gov.br/>.

as políticas de formação de professores na modalidade a distância têm indicado a direção dessas políticas, determinadas a partir das orientações de organismos internacionais e inseridas na lógica do mercado, adequadas à “globalização” e à “sociedade da informação” (OLIVEIRA, 2007, p. 57). Cabe também o questionamento sobre a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como elemento fundamental e suficiente à realização da formação de professores na EaD, já que a tecnologia é apenas mais uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho pedagógico, sendo necessário contestar o discurso sobre o efeito “miraculoso” da incorporação das TIC na educação.

A política do Sistema UAB interfere consideravelmente na profissão docente, alterando as condições de realização do trabalho e o papel do professor. A intensificação, a precarização e a flexibilização do trabalho e da formação docente, caracterizados pelo aligeiramento da formação e pela reconfiguração do trabalho docente, precisam ser analisados a partir das transformações no mundo do trabalho e, mais especificamente, da influência destas transformações no que se refere à profissão docente, objetivo desse trabalho.

Metodologia

Por se tratar da investigação de uma política pública, sendo esta permeada por disputas que se travam na sociedade civil em um dado contexto histórico, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo como referência a abordagem do materialismo histórico-dialético. Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e analisamos os documentos oficiais do Ministério da Educação. Como teoria de análise, utilizamos da Análise Crítica do Discurso (ACD), que possibilita o estudo da linguagem como prática social.

Considerando a importância do discurso para a compreensão e a interpretação sobre a realidade, e que, conforme Fairclough (2008), o discurso constitui o social e é formado por relações de poder e investido de ideologias, analisar o discurso sobre a

política de formação de professores do Sistema UAB, a partir dos documentos oficiais e dos documentos dos cursos de formação de professores a distância, nos permitirá compreender o engendramento dessa política pública educacional, e quais as implicações dessa política para a formação de professores e a profissão docente.

Resultados e Discussões

Sabemos que o campo da educação, e em conseqüência, o campo da formação de professores, se caracteriza como espaço de luta por concepções e projetos de educação e de sociedade distintos, que traduzem interesses contraditórios. De um lado temos a defesa dos profissionais da educação por uma formação de cunho sócio-histórico, para a compreensão de sua realidade, e de outro as propostas que têm sido implementadas pelo governo, como a proposta de formação de professores do Sistema UAB, que atendem às demandas do capital, às determinações de organismos internacionais, subordinando a educação e o campo da formação de professores às políticas neoliberais (FREITAS, 2002).

É nesse contesto que foi criado o Sistema UAB e, consequentemente, que foram definidos os rumos da política de formação de professores, discutida no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, que contou com a participação dos setores empresariais e privados da sociedade, da ANDIFES e de empresas estatais, excluindo-se desse espaço os trabalhadores que atuam diretamente na formação docente nas Instituições de Ensino Superior, reafirmando o papel do mercado no que diz respeito à educação no Brasil.

Analisando a partir dessa perspectiva, tendo como referência os documentos que orientam a política do Sistema UAB, temos a compreensão de que a política de formação de professores a distância em curso prioriza a formação imediatista, com foco na certificação em larga escala. O Sistema UAB “se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação” (FREITAS, 2007, p. 1214), priorizando a formação

a distância, considerando apenas a dimensão do ensino, ou da "autoaprendizagem", tendo as TIC como principal e suficiente recurso. Com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, na avaliação e no controle de resultados, que são destaque no documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), essa proposta de formação de professores tende a negligenciar os conhecimentos histórica e socialmente produzidos, propiciando um crescente esvaziamento da formação, “que não pode ser desvinculado da concepção de currículo baseado em competências, mas sua articulação à avaliação centralizada, na lógica que sustenta a arquitetura como um todo” (BARRETO, 2013, p. 213-214).

Na proposta de formação de professores do Sistema UAB tem-se o deslocamento do termo “trabalho docente”, que passa a ser nomeado por “atividade” ou “tarefa”, e a sobreposição da aprendizagem em relação ao ensino, tendo as TIC como principal elemento. Esse movimento altera não somente o termo “trabalho docente”, mas a própria essência desse trabalho, a centralidade das TIC nos cursos de formação de professores indica o processo de substituição tecnológica e o esvaziamento do trabalho do professor, alterando significativamente a profissão docente. Caracteriza-se no que podemos considerar como expropriação do trabalho, “um processo de expropriação do saber do docente universitário por meio da ação do Estado e da crescente subordinação do trabalho ao capital” (LEHER E LOPES, 2008, p. 22), a perda do controle sobre o trabalho de ensinar: o conhecimento, as possibilidades de escolha e a definição dos objetivos.

Tem-se, no Sistema UAB, uma situação de precarização das condições de trabalho, pois o aumento significativo de oferta de vagas no ensino superior nas instituições via EaD não significou o aumento proporcional de professores e de técnicos administrativos, gerando uma intensificação do trabalho docente. Além disso, a contratação de trabalhadores sem qualquer vínculo ou direito trabalhista garantido, condição a que estão expostos os bolsistas que atuam na docência dos cursos vinculados ao Sistema UAB, professores e tutores, tem revelado a perversidade desse

sistema, reflexo do processo de flexibilização das relações de trabalho que é imposto também à educação.

Diante do que foi apresentado, fica evidenciada a situação de desvalorização da profissão docente no Sistema UAB, já que o trabalhador tem seu trabalho expropriado, precarizado e perde sua autonomia. Essa “precarização do trabalho no campo educacional produz a desqualificação do ensino” (MENDES, 2012, p. 125), a flexibilização da formação e a entrega do controle da educação ao sistema capitalista.

Considerações Finais

A partir do que foi apresentado e dos estudos realizados até aqui, pode-se afirmar que o Sistema UAB não garante uma formação de qualidade, capaz de formar professores críticos. O Ministério da Educação não faz acompanha de forma sistemática a implantação da EaD nas instituições, que não possuem, em sua maioria, adequação da estrutura acadêmica e curricular para oferecimento dos cursos a distância. Além disso, não há investimentos significativos que possam garantir a qualidade dos cursos, o que torna a formação inicial precária. É urgente e necessário investimento em formação de professores para atender a educação pública, mas isso não justifica as condições em que se tem realizado a formação docente no Sistema UAB. Sem o devido investimento na formação e na valorização dos profissionais docentes não será possível alcançar uma educação de qualidade.

Em relação à profissão docente, há um retrocesso no que diz respeito à valorização da profissão e um processo de precarização do trabalho docente, com a ampliação da jornada de trabalho, o aumento significativo de alunos por turmas e a perda do controle sobre o trabalho, gerando a intensificação e a proletarização do trabalho docente, além da flexibilização dos contratos de trabalho, através da contratação de bolsistas sem direitos trabalhistas garantidos.

Para que a formação de professores se torne espaço importante de luta por um projeto contra-hegemônico de educação, será necessário que os trabalhadores docentes e a sociedade civil assumam o direcionamento das políticas de formação docente, ou este será mais um mecanismo disseminador da política neoliberal vigente. Se queremos uma educação pública de qualidade para todos, precisamos concorrer na definição do direcionamento da educação pública brasileira.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. Ressignificações na/da Formação de Professores. In: *Educação a distância*: meios, atores e processos. FIDALGO, Fernando Selmar Rocha *et al*. (*orgs*). Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. 362 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. *Decreto Nº 1.917*, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1917-27-maio-1996-435693-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. *Decreto N° 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. *Decreto N.5.800/06*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, 2007. 31 p.

CAPES. *Universidade Aberta do Brasil*. Orientações sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 21 ago. 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

LEHER, Roberto, LOPES, Alessandra. *Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação*. Documento do VII Seminário Redestrado

- Nuevas regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 3 a 5 de julho de 2008. 26. p. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

MENDES, Valdelaine R. O Trabalho do tutor em uma instituição pública de Ensino Superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.103-132, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a06v28n2.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

OLIVEIRA, Daniela M. de. Formação de Professores a Distância: estratégia política para velhos desafios. Instrumento: *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 9, p. 51-59, jan.dez. 2007. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br /revista/index.php/revistainstrumento/article/view/65/62>. Acesso em: 06 ago. 2015.

14.1.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O PASSADO

14.1.3

Kátia Gardênia Henrique da Rocha[1]; Francisca Izabel Pereira Maciel[2]

1 - UFOP – CEAD/DEET – email: katiagardenia2@gmail.com

2 – UFMG – CEALE – email: emaildafrancisca@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta parte dos resultados alcançados na pesquisa intitulada Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930 – 1945). Utilizaram-se como referenciais teórico-conceituais os estudos e as pesquisas sobre cultura e forma escolar para a análise das fontes do período estudado, que foram: livros de grupos escolares com correspondências expedidas e recebidas; livros de carga e recarga de material; livros das bibliotecas escolares; livros da caixa escolar; Programas do Ensino Elementar; Diário Oficial; leis e decretos estaduais. Foram utilizados também, a título de enriquecimento textual, relatos de professores que foram alfabetizados ou atuaram como alfabetizadores no período investigado. Mais especificamente neste texto, buscou-se tecer um cenário da formação de professores em Minas Gerais, por ter como hipótese investigativa que o processo de formação de professores, influenciou diretamente suas práticas profissionais e consequentemente os processos de circulação e usos das cartilhas. A pesquisa permitiu não apenas conhecer os títulos das cartilhas que circularam em Minas Gerais, mas também compreender parte da história da educação mineira.

Palavras chave: História da Educação; Cultura Escolar; História de políticas de formação docente

Introdução

A capacidade e a sensibilidade do pesquisador que envereda por uma abordagem histórica da educação, ao reconhecer a complexidade que envolve a escola enquanto instituição social, gestora de uma cultura específica, é que lhe garantem uma maior aproximação da história dos estabelecimentos de ensino.

No tocante à cultura escolar, alguns desafios devem ser levados em conta por aqueles que a elegem como objeto de investigação. De acordo com Juliá (2001, p.10):

> a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.

Assim, durante a pesquisa, várias questões foram levantadas. Dentre elas estavam: Quais as políticas de formação de professores que foram estabelecidas na época investigada? Em que medida a formação de professores direcionava a escolha por uma cartilha em detrimento de outra? Assim, em alguns momentos da investigação optou-se por focar o olhar nas fontes e no contexto histórico-social de formação de professores instituído em Minas Gerais.

Outro desafio diz respeito à problematização das fontes, que precisavam ser analisadas considerando-se suas condições de produção, circulação e usos. Esses desafios permitiram perceber como os objetos de estudo encontravam-se imbricados em um contexto dinâmico.

Buscou-se com essa investigação conhecer e compreender os reflexos da política educacional mineira, mais especificamente, da formação de professores no processo de circulação e usos das cartilhas em Minas Gerais.

Procedimentos Metodológicos

A investigação foi dividida em dois momentos complementares: primeiramente, efetivou-se um aprofundamento teórico, o levantamento das fontes de pesquisa e a coleta parcial dos dados; no segundo momento, realizou-se a análise e a interpretação dos dados coletados e a elaboração do texto.

Por esta investigação ter o seu foco em uma perspectiva histórica, o aprofundamento teórico e o levantamento das fontes de pesquisa aconteceram, inicialmente, de forma entrelaçada, bem como a coleta de alguns dados. Em relação ao aprofundamento teórico, esclarece-se que este se estendeu até a conclusão da pesquisa.

Uma pesquisa científica de cunho histórico apresenta, também, algumas singularidades a que o estudioso deve atentar-se. O levantamento das fontes, logo no início do trabalho, é uma dessas peculiaridades, cujo objetivo é orientar o pesquisador com relação à sua investigação. Esse levantamento contribuirá para a delimitação do estudo a partir da constatação da existência ou não de fontes possíveis de serem trabalhadas, isto é, de elementos que possam contribuir na explicação dos fenômenos a serem investigados.

Como arcabouço teórico, optou-se pelos estudos sobre a cultura escolar, forma e gramática escolar. No que concerne às fontes, essa perspectiva de análise exige uma postura mais investigativa e até, de certa forma, um *feeling* histórico. A sensibilidade de (re)conhecer em objetos comuns e inusitados a sua potencialidade de constituir-se fragmentos da história, capazes de serem tomados como fonte, é uma das habilidades necessárias ao pesquisador. Este deve desenvolver a habilidade de articular as diversas fontes, tornando-as indícios capazes de contribuir para a recontextualização histórica do cotidiano escolar. Desta forma, o perfil do pesquisador da área da História

da Educação passa a ser semelhante ao de um arqueólogo, podendo ser considerado um arqueólogo escolar[298].

Alguns documentos que contemplaram o ensino foram tomados como fontes, dentre os quais pode se destacar: a legislação federal e mineira, que referendou o livro didático; o livro de inventário de escola; o livro de correspondência recebida e expedida nas escolas; o livro da caixa escolar; os programas de ensino; a Revista do Ensino; os jornais Diário Oficial da União e de Minas Gerais e os relatos orais de pessoas que alfabetizaram ou foram alfabetizadas no período de 1930 a 1945. Tais fontes foram relevantes na tentativa de descortinar um cenário histórico sobre a formação de professores.

A análise e o entrecruzamento dessas diversas fontes permitiram a problematização da formação inicial dos professores e os reflexos dessa formação no processo de circulação e usos de cartilhas em escolas mineiras.

Resultados e Discussão

Na política educacional mineira, a formação de professores ocupou lugar de destaque desde a primeira metade do século XIX. Na organização do sistema público de educação elementar, essa formação tornou-se estratégia importante para alcançar a qualidade no ensino elementar.

> Para que se pudesse garantir a formação necessária aos professores que atuariam no sistema público primário, a Lei nº13,

[298] Chamamos de arqueólogo escolar aquele pesquisador que, a partir de um simples artefato, consegue identificar a sua contribuição para o resgate da história do cotidiano escolar.

> de 28 de março de 1835, através do artigo 7º, cria uma Escola Normal na capital mineira[299] Gouvea & Rosa (2000 p.21).

Essa Escola Normal prevista na legislação de 1835 foi estabelecida em 1840, sob a direção do Professor Francisco de Assis Peregrino. A trajetória dessa instituição foi bastante instável, sendo fechada em 1842, com o falecimento de seu diretor, e reaberta em 1846. Em 1852, teve suas atividades novamente canceladas e somente em 1871 é reaberta em caráter definitivo.

Nesse período de instabilidade da Escola Normal na Província de Minas Gerais, agravaram-se as críticas que relacionavam a má formação dos professores à má qualidade do ensino. A formação de professores passou a ser considerada um dos fatores capazes de contribuir para a melhoria do ensino, e mereceu atenção especial por parte dos governantes. Legitimando essa relevância da formação dos professores para a qualidade do ensino, surgiu a necessidade de ampliar o número de escolas de formação de professores na província.

Segundo Gouvea & Rosa (2000, p.23):

> A progressiva legitimação do papel das escolas normais na formação docente significará, com o passar dos anos, o investimento na sua ampliação, com aumento significativo do número destas escolas na província mineira, de maneira a descentralizar o projeto de qualificação do professorado.

As críticas à formação dos professores persistiram e os governantes da província instituíram uma nova organização de ensino para esses estabelecimentos. Nas

[299] - Ouro Preto foi a capital mineira até a fundação de Belo Horizonte, em 1897.

primeiras décadas, após a Proclamação da República, a educação é tida como um pilar dos ideários republicanos. Com a Reforma Afonso Pena, em 1892, é proposta uma nova organização da instrução pública mineira. Essa reforma educacional contemplou a formação dos professores, ao propor a criação do regulamento das escolas normais, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores, ancorando essa formação nos mais modernos processos pedagógicos e científicos, enfatizando a moral e os bons costumes.

Na Província de Minas Gerais, nas últimas décadas do século XIX, um movimento de feminização do magistério, particularmente, do ensino elementar foi se consolidando. O discurso oficial, naquele momento, era de que a mulher representava um componente essencial na moralização da sociedade. Seu poder moralizador refletia-se, principalmente, nas crianças. Essa percepção da importância do papel feminino na instrução elementar contribuiu para que a docência no ensino primário fosse considerada uma função tipicamente feminina.

O movimento de feminização do magistério primário é legitimado com a Reforma João Pinheiro, em 1906, que "propõe novamente uma outra organização para o sistema de instrução pública e cria a Escola Normal da Capital, destinada exclusivamente ao sexo feminino [...]" (Gouvea & Rosa, 2000 p.24).

O objetivo da Escola Normal, em Minas Gerais, era formar o professor ideal, priorizando nessa formação não apenas o domínio dos saberes pedagógicos em voga, como também a disseminação de um padrão moral. Essa preocupação com a moral tinha suas raízes no conceito de educação propagado na Europa, no século XIX, onde educar era moralizar o povo de forma a garantir o processo de civilização[300] já estabelecido.

[300] - O processo de civilização dizia respeito ao comportamento humano nas relações de dependência e interdependência estabelecidas na sociedade. Para um melhor aprofundamento sobre essa temática, ver Elias (1993).

O acesso às Escolas Normais era bastante criterioso: além das provas de conhecimentos, havia a análise da conduta[301] e o pagamento de uma taxa de inscrição[302]. Esses três critérios eram analisados de forma complementar e acabavam facilitando o acesso à formação docente dos candidatos oriundos das classes sociais mais abastadas.

Na Reforma João Pinheiro, em 1906, o professor foi tomado como elemento central do processo de ensino. "Não bastava formá-lo através do curso na Escola Normal, mas era preciso dar a ele condições de trabalho e investir na continuidade de sua formação" (Gouvea & Rosa 2000 p.30). Se, por um lado, o governo propiciava condições para o trabalho docente, por outro, ele passou a fiscalizar e a exercer um controle maior sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

O controle do desempenho dos professores, por parte do governo, fica evidenciado com a divisão do Estado em circunscrições a serem percorridas por inspetores de ensino, com o intuito de fiscalizar as escolas e orientar a utilização dos métodos de ensino e dos materiais pedagógicos. No final da década de 1920, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, cujo objetivo era qualificar professoras formadas no curso de magistério.

Uma nova reforma do ensino ocorreu, em Minas Gerais, em 1925 e contemplou os ensinos primário e normal. O paradigma adotado nessa reforma foi inspirado no movimento escolanovista[303].

Dois anos depois, em 1927, outra reforma foi implantada no Estado de Minas Gerais, conhecida como Reforma Francisco Campos, e dava continuidade aos

---

[301] - A conduta dos candidatos era analisada por meio do atestado de conduta apresentado. Esse documento era expedido por autoridades municipais que atestavam a idoneidade moral do candidato.

[302] - A exigência dessa taxa dificultava o acesso dos candidatos oriundos das classes sócio-econômicas consideradas pobres.

[303] - Esse movimento no Brasil, segundo Veiga (2000, p.50), ganhou visibilidade, entre outros acontecimentos, a partir da organização, em 1924, da ABE (Associação Brasileira de Educadores), da publicação e circulação de seus boletins, da organização de congressos estaduais e nacionais e de edição de revistas pedagógicas.

preceitos estabelecidos na reforma de 1925. No entanto, a Reforma de 1927 teve uma maior visibilidade, devido aos altos investimentos financeiros e intelectuais mobilizados.

Algumas minúcias sobre a reforma educacional mineira chamam a atenção e permitem inferir sobre o nível de planejamento dispensado à sua implementação, como a data em que foi divulgada. Para Greive (2000, p.51), "a anunciação da reforma não se deu em qualquer data, mas em 15 de outubro de 1927, dia em que se comemorava o centenário da instrução pública no Brasil".

Outro aspecto da reforma educacional mineira é a exaltação da importância da educação escolar para a sociedade. Campos (1927, p.4) aponta que:

> A escola é um órgão da sociedade a que pertence: por ella se manifestam os ideais e as aspirações, bem como os habitos e o lastro de tradições e de costumes, que transmitidos pela educação, asseguram a continuidade do desenvolvimento humano.

Por perceber a escola como célula vital da sociedade, Francisco Campos, idealizador da reforma e responsável pela Secretaria do Interior, empenhou-se pessoalmente na elaboração do texto da Reforma[304] e, segundo alguns historiadores, como Peixoto (1983), não mediu esforços para a sua implantação e implementação. A preocupação de Francisco Campos com a educação fica evidenciada nos relatos de Lúcia Casasanta à Souza (1984) citado por Souza (2006, p.18) que:

[304] - Segundo Peixoto (1983) citado por Souza (2006, p.18), Francisco Campos teria redigido sozinho, trancado em seu gabinete, os textos da Reforma de 1927.

> revelam que Campos, antes mesmo da Reforma, reunia diretoras de Grupos Escolares da Capital em seu gabinete e as ensinava "com a segurança de um mestre". Ela ainda comenta que tantos foram as compras de livros da França, Estados Unidos, Espanha, Alemanha e Inglaterra feitas pelo Secretário que os livreiros europeus intrigados se perguntavam o que estaria acontecendo em Minas Gerais.

Devido ao caráter inovador e arrojado da reforma, Minas Gerais reafirmou, naquela época, como Estado onde as políticas e as práticas educacionais eram consideradas de vanguarda.

Nesse contexto, os professores ocuparam lugar relevante como elemento diferenciador na formação das crianças e, consequentemente, da sociedade. A formação teórica e moral do professorado tinha um peso estratégico no sucesso do processo de escolarização. Segundo Campos (1927, p.14), "a formação do professorado é o problema a cuja solução se acha condicionada a solução do problema da instrução primária". Pautado nessa percepção da importância da formação docente para o sucesso do ensino primário, Francisco Campos adotou como eixo norteador de sua reforma o investimento na formação docente.

Várias foram as ações desenvolvidas em prol da formação docente no período que se segue após a implantação da Reforma de 1927. Essas ações evidenciavam o esforço do governo em materializar, na prática, o discurso estabelecido com a reforma educacional.

De acordo com Maciel (2001, p.74):

> Enquanto o grupo de professoras partia em busca dos conhecimentos produzidos nos Estados Unidos, Francisco Campos, juntamente com o Inspetor Geral de Instrução, Mario Casasanta, convocava um seleto grupo de professoras, recrutadas nas mais diversas partes do Estado, para fazerem um curso intensivo na capital mineira. Ele foi realizado nos meses de junho, julho e agosto de 1928.

O curso de capacitação foi realizado com o objetivo de difundir os novos preceitos adotados no campo educacional mineiro, capacitando o professorado nas novas metodologias e técnicas de ensino. Esse curso foi estruturado em três fases complementares: a primeira fase, constituída de aulas teóricas; a segunda, com atividades de observação[305]; e a terceira, fase de intervenção[306]. A primeira fase era executada na Escola Normal; as demais eram realizadas em escolas primárias da capital consideradas modelo.

Conclusões

A formação docente é uma temática importante a ser explorada tanto em seus aspectos atuais como históricos.

No que tange aos reflexos da formação de professores nos processos de circulação e usos de cartilhas concluiu-se que: mesmo com as mudanças que aconteceram no ensino, ao longo das décadas no início do século XX, os professores das escolas primárias mineiras que apresentavam uma prática inovadora e de

[305] - Essas atividades de observação eram desenvolvidas em salas de aula previamente escolhidas. Nessas salas, as professoras atuavam de acordo com os princípios decrolyanos de aprendizagem.
[306] - Nessa fase, as professoras colocavam em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.

qualidade e eram percebidos como autores em potencial de livros didáticos. A Escola de Aperfeiçoamento contribuiu para aquilatar a produção de livros didáticos, destinados ao ensino primário, em Minas Gerais. A maioria das obras didáticas editadas em Minas Gerais para o ensino primário, no período investigado, foi revisada por professores daquele estabelecimento de ensino ou era de autoria de ex-alunas.

Referências

CAMPOS, Francisco Luiz da Silva: Relatório das principais atividades e realizações do MESP (1930-1967).

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, vol.2.

GOUVEA, Maria C. S.; ROSA, Walquíria M. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA, L. M., PEIXOTO, A. M. C.(Org.) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

MACIEL, Francisca I. P. Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da Alfabetização em Minas Gerais. Tese de Doutorado. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2001.

PEIXOTO, Ana M. C. Triste Retrato: A Educação Mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, Luciano. M., PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. (Orgs.). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLÍTICAS DOCENTES: FORMAÇÃO, EXISTÊNCIA E DESAPARECIMENTO DE UM SUJEITO SOCIAL SINGULAR

Luis Fernando Vásquez Zora.

Faculdade de Educação-UFMG

luisfernandovasquez@yahoo.com

Resumo

A docência não é só uma atividade social constituída pelo processo de formação, carreira e remuneração de um sujeito à qual lhe é outorgado por função o ensinar, o educar ou orientar aprendizagens. É, mais bem, o resultado de distintas experiências históricas e políticas de governo da população docente e dos outros como população geral. A docência é, portanto, uma prática política específica produzida por nossas sociedades através de estratégias e táticas, realizadas entre instâncias de saber, de poder e de sujeitos sociais que pretendem impor formas singulares da docência como modalidades de governo do docente e da sociedade. As políticas docentes conformam um instrumental teórico-metodológico de análise através do qual se exibem os mecanismos e procedimentos pelos quais determinadas ordens de saber e de estratégias de poder, que são religiosos e morais, normalizadores e educativos, produtivos e técnico-científicos, de controle e gestão, conformam modalidades específicas de governo para aqueles sujeitos sociais que têm por função: reunir, transmitir, educar ou orientar as inovações e as competências em si mesmos e nas

populações. A pesquisa demostra que a docência é resultado de práticas políticas pelas quais se pretende a formação, existência e desaparecimento de determinadas figuras políticas da docência como fins e meios pelos quais se calcula, prescreve, organiza, realiza e relacionam instituições para conformar um sujeito social singular que seja instrumento para um modelo de governo baseado em técnicas disciplinarias, normalizadoras e de controle como modalidades de governo dos docentes e da população geral.

Palavras chave: Saber. Poder. Práticas. Políticas docentes.

Introdução

Que peça social representa o sujeito docente para que na história da sua aparição em nossas sociedades se centralize nele, modelos políticos de obediência religiosa, de ordem moral, de homem técnico-científico para o progresso e desenvolvimento social ou de sujeito orientador e gestor de competências? Se é do lado dos saberes, a atividade docente é objeto de toda una grade de conhecimentos filosóficos (Sócrates, 1985; Platão, 1988, 1999; Aristóteles, 1999; Quintiliano, 1916), teológicos (Santo Agostino, 1953; Santo Tomás, 2000; Loyola, 1977; Calazans, 2007; La Salle, 2001; Bosco, 2003; etc.), pedagógicos (Comenio, 1998; Pestalozzi, 1889; Bovet, 2007; Claparède, 2007; etc.), psicológicos (Montessori, 2003; Piaget, 2001; etc.), sociológicos (Rousseau, 2000; Kant, 2000; Durkheim, 1979; Dewey, 1977; Decroly, 2006; etc.), técnico-científicos, administrativos e de gestão (Faure, 1973; Hayek, 1978; Schultz, 1968; Delors, 1996; etc.).

Entre algumas das funções outorgadas ao docente estão as de ensinar, de educar, de orientar e as de controle. A docência é uma atividade social conformada por diferentes finalidades de governo que buscam constituir um agente para formação de um modelo social ideal, qual seja, o religioso e moral, –disciplinario– educador, produtivo e técnico-científico –normalizador–, de competências e de gestão –de

controle–. A obstinação de nossas sociedades pelo governo da docência é um problema político, pois, se espera que governando os docentes, por meio de técnicas de poder se possa governar ao docente e as populações. As políticas docentes são a analítica das instancias e dos sujeitos que sob relações históricas, sociais e políticas que conformam práticas de governo dos docentes como população específica e dos outros como população geral (Foucault, 2006).

Metodologia

As políticas docentes são a analítica da descrição das distintas modalidades de exercício de poder (Foucault, 2004; 2006) pelas quais a docência é formada e governada. Trata-se de um conceito metodológico que analisa a formação dos saberes, assim como os procedimentos, mecanismos e estratégias dos poderes sobre os docentes em períodos históricos determinados, ou seja, analisa como se forma, delimita, designa e governa uma população social especifica. O eixo metodológico percorrido pelas políticas docentes consiste na descrição das ordens de saber, dos exercícios de poder e das práticas de governo que tentam conformar determinadas práticas docentes.

Uma questão inicial consiste em pensar “o jogo de transformações específicas, cada uma com suas condições, suas regras, seu nível, ligadas entre si segundo esquemas de dependência” (Foucault, I. 2010: 680), se referem a formação de descontinuidades de figuras da docência como o mestre-doutrinador (Comenio, 1998; Inácio de Loyola, 1491-1556; José de Calazans, 1557-1648; João Batista de la Salle, 1651-1719), de funcionário-educador (Enguita, 1998, 2004; Nóvoa, 2009, 2014; Tardif, 2012), ou de profissional da gestão (Faure, 1973; Hayek, 1978; Schultz, 1968; Delors, 1996).

Como algumas das figuras políticas docentes de condições específicas de formação, aportadas por saberes filosóficos, religiosos, pedagógicos, psicológicos,

sociológicos, científico-técnicos e de gestão, que definem os limites de saber da docência. Também, a conformam as instituições que se encarregam de estabelecer os sistemas normativos que a regulamentam, o conjunto das práticas pelas quais os docentes obedecem ou resistem frente a modelos de docência imperante. As políticas docentes descrevem os saberes, os poderes e as práticas que conformam algumas figuras históricas da docência, as construções epistémicas que a produzem, as relações de poder a atravessam e o tipo de práticas políticas que a conformam.

1. Da formação, existência e desaparecimento de algumas figuras políticas docentes

1.1 O mestre doutrinante

Referimos como mestre-doutrinante aquele sujeito formado pelo conjunto de saberes religiosos desde o renascimento até o século XVIII (Favacho, 2012; Martínez, 1982). Considerando a conformação dos saberes do mestre-doutrinante durante o período colonial na América Latina, poderíamos dizer que tal período estaria conformado por toda uma série de condições de existência em torno da prática pastoral de reunir, evangelizar e doutrinar um rebanho, transformando pela palavra o infiel em conhecedor da verdade, proporcionando o mestre-padre, a disciplina, as repreensões, os castigos ou os cuidados necessários a seus discípulos, ou seja, o recolhimento das almas que lhe eram encomendadas. Escolas religiosas, colégios, seminários, internados e casas para crianças órfãos e pobres, foram parte de uma série de elaborações realizadas en torno do recolhimento do mestre frente à doutrina e a defesa da fé, como compêndio orientador de um saber absoluto, Deus, como figura superior e soberana do ensino, a qual deveria ‘imitar’ o mestre.

Essa figura de mestre-doutrinante forjada na disciplina pastoral (Foucault, 1998; 2006), de hábitos ascéticos e rezas marcariam formas de distanciamento do homem de seu estado natural, de suas materialidades, como ensinante da alma e disciplinador dos corpos, doutrinador de toda uma *ars* divina como moral coletiva

(Martínez, 1982). Caberia ao mestre responder às imposições exigidas por uma vocação cristã, exercer o papel de discípulo, ensinar a Deus e suas virtudes, cuidado e contemplação da alma, castigo e pena para o corpo, lugar e origem da ignorância e o pecado.

Sua prática pedagógica resumiria a uma didática do mestre-padre a uma epísteme divina: liturgias das horas, catecismos, orações, exames de consciência, rezas e privações, não serão mais que regularidades disciplinarias pelas quais a disciplina ordenou "não só lhe é preciso conhecer-se a si mesmo, senão, conhecer para dominar aos outros" (Comenio, 1998: 17). A prática do conhecimento de Deus como governo de si e do outro, tomarão das condutas cristãs a renúncia a si pela obediência ao outro superior, "trans-subjetivação" denominou Foucault (2006: 263) à prática de inverter a própria subjetividade a partir de práticas de obediência, de resignação e recolhimento à vontade do outro, assumido como superior e autoridade. O mestre-padre vigiará seus pensamentos, examinará sua consciência, proibirá a si os atos mais pequenos pressentidos como perturbadores de sua relação com a luz da verdade, que é Deus. Como pastor terá por função transmitir a luz de Deus aos sem luz, aos *a-lunos*, revelar a palavra, ensinar e levar a salvação por meio do conhecimento da divindade, é, pois, um doutrinador.

1.2 O mestre instrutor

Outro tipo de positividade social é conformada no século XIX. Os saberes das ciências aplicadas como a medicina, as engenheiras e a sociologia aportaram profundidade à superfície de saberes naturais. Os Estados republicanos vão disputar frente à igreja a hegemonia da educação, são instituídos os primeiros sistemas nacionais de educação, definidos sua organização e os currículos, a escola torna-se instituição pública sob o domínio do Estado. A função do docente não mais estará sob os domínios do mestre-doutrinante, agora é mestre de escola, é assignada uma renovada função pública, agente do progresso social.

O ensino é útil enquanto medida do progresso social. A sociedade burguesa valoriza os corpos saudáveis e vigorosos, sob o propósito de aumentar os ganhos da

indústria, a riqueza e o poder do Estado. Neste espaço se produz uma renovação na docência como função pública. O Estado organiza a escola, como também conforma seus meios disciplinares, os exames, as observações sobre docentes e alunos. Desenvolverá uma clínica (Foucault, 2004) escolar, a inspeção e o exame, por meio da qual dirigirá seu olhar sobre o disciplinamento dos corpos para o trabalho e a produção.

A medicina, a economia e a sociologia farão parte da conformação da nova epísteme burguesa baseada no progresso, essas disciplinas localizarão no corpo individual e social o disciplinamento como tecnologia política de normalização, estabelecerá padrões, medidas, assim como condutas biológicas e sociais normais e anormais. Das ciências médicas tomou o exame, realizou provas, vigiou o desenvolvimento físico das crianças, avaliará sua alimentação, seu vestuário e a higiene dos corpos. Da economia, a educação tomará a instrução para o trabalho, valor de troca, mais importante que a moeda nas sociedades burguesas, formará artesãos, operários, comerciantes, profissionais, etc. Da sociologia ensinará que a ordem entre o indivíduo e sua sociedade como condição normativa e necessária para o progresso social.

No mestre de escola confluirá toda una *ars* social de disciplina e normalização de si e dos outros, será bandeira do Estado, agente para a modernização social, exemplificador do progresso (Zuluaga, 1987), meio entre o indivíduo e a sociedade para alcançar os desafios da modernização. Sua função será contribuir contra tudo aquilo que tenha relação direta com a anormalidade, a perversão, a tolice, a insanidade e a ignorância. O Estado republicano como instituição normalizadora e educacional definirá os limites dos mestres de escola, os currículos, as regulamentações e normatividades. O docente se torna instrumento de normalização para normalizar os outros.

1.3 O mestre meio: entre o indivíduo e a sociedade

Na primeira metade do século XX os sistemas educativos são renovados a partir da reorganização administrativa dos sistemas nacionais de instrução pública e a pedagogia experimental como exigência de suporte epistémico para a educação. Em 1934 a Oficina Internacional da Educação OIE realiza a primeira conferência mundial recomendando às nações que estas "devem reorganizar seus sistemas nacionais de instrução pública e definir a pedagogia experimental como base de exercício da docência" (Unesco, 1979: XIII).

Esta reorganização administrativa e pedagógica faz parte de um conjunto de recomendações internacionais conhecidas como a "reorganização dos sistemas de instrução pública entre os anos 1934 e 1939" (Unesco, 1979: XII), nelas, os educadores foram designados pela primeira vez, como "pessoal docente" (OIE, 1934: 5). A Sociedade de Nações exigiu por meio da Oficina Internacional de Educação OIE, a reorganização do pessoal docente por meio de processos de: "recrutamento, formação, aperfeiçoamento, quadros técnico-científicos, estatutos e remuneração" (OIE, 1935: 5). Isso fez dos docentes meio nas relações entre indivíduo e sociedade, nas relações entre economia e educação, ou seja, os docentes tornam-se mediadores de si e dos outros, para levar a cabo os objetivos que a sociedade estabelece para a educação, como meio terá que contribuir para a capacitação da população em técnicas e ofícios para levar adiante o crescimento econômico e o desenvolvimento social. O docente adquire assim, um novo papel nas relações econômicas, ao ser designado como 'pessoal docente' é ao mesmo tempo recurso de trabalho e formador de capacidades econômicas nos demais.

Como sujeito trabalhador é capacitador para que outros trabalhem, a OIE expressaria: "o recrutamento tem que ser de pessoas escolhidas, já que se lhes confia o porvir da nação" (OIE, 1934: 6). Como se o docente fosse outra peça a mais para a obtenção dos objetivos econômicos e sociais, para alcançar o bem-estar e o porvir desejado pelas nações e seus meios de regulação da vida econômica das populações.

1.4 O mestre como profissional da gestão e o controle

Para finais da década de 1980 e meados de 1990 algumas modificações são feitas na atividade docente: “aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e questões da subjetividade” (Mancebo, 2007: 467), farão a profissão girar em torno a um docente como agente cultural. A importância da prática pedagógica mais centralizada na aprendizagem, na relação entre o pensamento e a criatividade, na busca de novos valores, de novas ações e reflexões sob o caráter democrático, inclusivo, participativo e internacional, dirigido à procura de um homem integral, um homem em contínua formação de si e dos outros, de alguma maneira a aprendizagem que deveria ser exercida pelo docente se dirige a um homem inacabado (Unesco, 1990).

A docência está agora na reforma da profissão docente pela profissionalização, isto é o passo do trabalho às competências profissionais, a gestão das aprendizagens são “o nível dos conhecimentos e as informações para melhorar a qualidade da vida, é aprender a aprender” (Unesco, 1990: 2). Este aprender a aprender foi definido por “quatro conteúdos fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Unesco, 1996: 47). O mestre como agente cultural gerador de conhecimentos, de aprendizados, de fazeres, de vidas comuns com fins próprios, busca fundamentar sua prática na inclusão, nas aptidões, nas possibilidades e expertises, isto é, na pedagogia das competências, definindo por estas últimas “os conhecimentos, a qualidade profissional e a motivação da diferença e a inclusão” (Unesco, 1996: 81).

O docente profissional deve se orientar pela aquisição de aprendizagens em um “mundo em permanente crescimento econômico e comercial, de liberdades políticas e diversos valores culturais, o docente deverá ajudar a ampliar as diversas opções humanas” (Pnud, 1995: 15). Este mestre profissional, expectativa de múltiplas

reformas nos anos de 1990, é agora agente, forjado para motivar as diferenças, em um mundo de interdependências, de fronteiras econômicas e financeiras abertas, de um projeto global que busca conciliar diferenças económicas, políticas e culturais.

A figura de docente da gestão dos padrões para a mundialização, é um “docente orientador na busca de soluções num mundo exterior cheio de múltiplos e complexos problemas” (Unesco, 1990: 18). Isto é, formação de um sujeito de controle de si e dos outros para um modelo social baseado na gestão de se para o mercado e a competência, estimulo para o governo de das multidões.

A atividade do mestre professional se delimita ao desempenho por competências, aos incentivos, à avaliação e à inovação, não se trata mais da profissão como medida da formação, carreira e remuneração, senão de gestão por objetivos, por incentivos e resultados, seja através das avaliações de padrões de competitividade docente, da escola, da região escolar, do país, até conformar padrões internacionais que definam a qualidade ou a excelência da educação, como fim de destinação do orçamento e o financiamento.

Conclusões

A docência é uma invenção histórica e política definida por ordens de saber e modalidades de poder que determinam práticas políticas docentes específicas. As docências são objetos, ferramentas e sujeitos sociais úteis para os distintos fins de governo da população, através dos quais se formam sujeitos que reproduzam modalidades de governo de si e dos outros.

Foram apresentadas algumas figuras históricas da docência para exibir como determinados saberes e poderes, próximos ou afastados da pedagogia, pertos ou distantes da educação têm disposto seus conhecimentos, suas estratégias e táticas tentando produzir efeitos de governo sobre o docente e a sociedade.

Finalmente, se bem a sociedade pretendeu impor determinadas figuras políticas

docentes para a transformação de si mesmo e dos outros, quiçá então, concebemos que neste jogo, a docência ocupa um lugar horizontal, um poder nas práticas às que perguntamos: não seria necessário que produzíssemos outros tipos de docência, distintas às que estamos sendo?

Referências

AGUSTÍN, San. (1953). Del maestro. En: Biblioteca de autores cristianos. Ed. Católica. Madrid.

AMÓS COMENIO, Juan. (1998). Didáctica Magna. México, D.F. Ed. Porrúa.

ARISTÓTELES. (1999). Retorica. Ed. Gredos. Madrid.

____. (1999). Poética. Ed. Gredos. Madrid.

BOSCO, Juan. (2003). Escritos sobre el sistema preventivo en la educación de la juventud. Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia. (Serie Clásicos de la Educación, nº 7). Madrid.

BOVET, Pierre. (2007). El instinto luchador. Psicología-educación. Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. (Serie Clásicos de la Educación nº 19).

CALASANZ, José de. (2007). 15 cartas a um colaborador laico. Ed. Calasancias. Madrid.

CLAPARÈDE, Édouard. (2007). La educación funcional. Ed. Biblioteca Nueva/MEC. Madrid. (Serie Clásicos de la Educación nº 17).

DECROLY, Ovide. (2006). La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos. Ed. Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia Madrid. (Serie Clásicos de la Educación nº 13), 2006.

DEWEY, John. (1977). Mi credo pedagógico. Ed. Centro editor de américa latina. Buenos Aires.

DURKHEIM, Emilio. (1979). Educación y sociología. Ed. Linotipo. Bogotá.

ENGUITA, Mariano Fernández. La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Madri, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1998.

____. Educar em tempos incertos. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2004.

FAURE, Edgar y otros. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. Ed. Alianza-Unesco. Madrid/París.

FAVACHO, André M. P. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. São Paulo: Rev. Educação e Pesquisa, v. 36, n.2, p. 555-569, maio/ago, 2010.

FOUCAULT, Michel. Seguridad, territorio, población: curso en el College de France (1977-1978). Edición Michel Senellart sobre la dirección de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires, Ed. FCE, 2006.

____.El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collége de France: 1982-1983. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2009.

____. Ditos & Escritos I. Problematização do sujeito. Psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Forense universitária, 2010.

HAYEK, Friedrich A. (1978). The constitution of liberty. Ed. The University of Chicago Press. London.

KANT, Immanuel. (2000). Sobre pedagogía. Ed. Aleph. Buenos Aires.

LOYOLA, Ignacio de. (1977). Obras completas. Biblioteca de autores Cristianos. Ed. Católica. Madrid.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. Campinas, *Educ. Soc.*, vol.28, N° 99, Ago 2007, p.466-482.

MARTÍNEZ, Alberto Boom. Escuela, maestro y métodos en Colombia, 1750-1820. Bogotá, UPN. 1985.

____. La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia. UPN. Bogotá, 1982.

MONTESSORI, María. (2003). El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica. Madrid. (Serie Clásicos de la Educación, nº 6)

NOVOA, Antônio. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

____. Diálogos de saberes na prática profissional docente. Palestra. FaE-UFMG. 12/03/2014

OIE. Recomendación Conferencia Mundial de Instrucción Pública. N° 3. Las economías en la esfera de la instrucción pública, 1934.

____. N° 5. De la formación del personal de segunda enseñanza, 1935.

OIT-UNESCO. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO. Relativa a la situación del personal docente. París, Fr. 1989.

PESTALOZZI, Juan Enrique. (1889). Como Gertrudis enseña a sus hijos. Coatepec-México: Tipografía Antonio M. Rebolledo.

PIAGET, Jean. (2001). Psicología y pedagogía. Ed. Crítica. Barcelona.

PLATÓN. (1988). La República. Ed. Gredos. Madrid.

____. (1999). Las leyes. Ed. Gredos. Madrid

PNUD. Informe sobre el Desarrollo Humano, 1995. México, Ed. Harla S. A. de C. V., 1995.

QUINTILIANO, M. Fabio. Instituciones oratorias. Tomo I. (1916). MADRID. Imprenta Perlado Páez & Co.

ROUSSEAU, J.J. Emilio o la educación. México, Ed. Alianza, 2000.

SALLE, San Juan Bautista De La. (2001). Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle. Obras pedagógicas y escolares. Ed. Hermanos de las escuelas cristianas España, Portugal y América Latina Lasallista.

SCHULTZ, Theodore William. (1968). Valor económico de la educación. México, D.F. Ed. Uthea, Unión tipográfica editorial hispano americana.

TARDIF, Maurice. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro. Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. Buenos Aires, UNESCO/IIEPI, 2012.

UNESCO. Recomendaciones 1934 – 1977 Conferencias Internacionales de Educación. Ed. Mayenne. Paris 1966.

____. Reestruturação da Educação. Paris, Ed. Mayenne, 1979.

____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

____. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris, Ed. Santillana, 1996.

ZULUAGA, Olga Lucía. El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Bogotá, Ed. Magisterio, 1984.

____. Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santa Fé de Bogotá. Ed. Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO TUTOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA[307]

Marconi Silva Miranda[308]

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) originada da Universidade aberta do Brasil (UAB) que foi regulamentada pelos decretos presidenciais 5622/2005 e 5800/2006, representa uma das importantes ações tomada pelo governo federal por meio de políticas públicas para diminuir a defasagem que o país possui no que diz respeito ao número de vagas no ensino superior e, é vista hoje como um importante meio de acesso ao ensino por boa parte da população, principalmente aqueles que precisam conciliar vários fatores do seu cotidiano, como família e trabalho, com a vontade e necessidade de estudar e se qualificar para melhorar não só sua condição intelectual mas também sua condição socioeconômica. Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir algumas características apresentadas por um grupo de tutores que atuam em EaD, apresentando dados que constitui um recorte de uma pesquisa maior do centro de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, que procura elucidar algumas questões sobre a EaD com objetivo de contribuir para a qualidade do ensino nesta modalidade de educação. A análise revela uma necessidade de melhorar a

[307] Os dados deste trabalho fazem parte do banco de dados de pesquisa realizada PELA Coordenação Acadêmica – atualização contínua – Gestão 2014-2018. Juiz de Fora: CEAD/UFJF,2015

[308] Professor assistente do dep. de economia da Universidade Federal de Juiz de Fora – *campus GV* e professor pesquisador do Cead/UFJF. Email: marconismiranda@yahoo.com.br

formação do tutor, que trabalha em EaD, devido ao baixo percentual de experiência dos mesmos, em educação.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tutor; Ensino; políticas públicas.

1. Introdução

O acesso a educação e um consequente crescimento cultural do seu povo é talvez, o mais importante fator que norteia a mudança de comportamento de um país em suas várias áreas, sejam elas, social, econômica ou política. Também é fato que essas mudanças passam pelo rompimento de barreiras, algumas visíveis e outras por diversos motivos imperceptíveis aos olhos, principalmente daqueles que estão imersos em uma situação socioeconômica menos privilegiada em relação aos demais. Estas situações em um país continental como o Brasil se potencializam ainda mais, e, é neste contexto que a Educação a Distância (EaD) surge como um importante instrumento de transformação. Esta modalidade de ensino, originada da Universidade aberta do Brasil (UAB) que foi regulamentada pelos decretos presidenciais 5622/2005[309] e 5800/2006[310], que deram suporte legal para o funcionamento da mesma e consequentemente uma rápida proliferação de cursos em EaD, tantos nas instituições públicas com nas instituições particulares de ensino. O que a lei não garante porém, é a qualidade destes cursos, pois como destaca Silva (2010):

> É de extrema importância que essa modalidade apresente qualidade em processos de formação. Afirmo isso porque a EaD pode ser uma das maneiras de acesso à educação para pessoas que não tiveram essa oportunidade antes, por motivos diversos, mas é preciso buscar garantir qualidade nessa formação e

[309] Disponível em: http://<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>
[310] Disponível em: http://<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>

> ter mecanismos de avaliação e acompanhamento desses cursos.(Silva, 2010, p. 52)

Neste contexto também, é necessário corrigir uma visão errada que se tem da EaD, “a EAD é muitas vezes entendida como sinônimo de flexibilidade ou de, por meio dela, se organizarem processos de formação marcados pela autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem em razão da sua característica de separação física entre alunos e professores. Esse tipo de equívoco está presente em muitas pesquisas ou estudos sobre a denominada EAD, implicando, como veremos mais adiante, em concepções bastante confusas sobre o papel do professor e dos processos de autoaprendizagem.” (Alonso, 2005, p. 23). O volume dos cursos a distância em diferentes áreas tem crescido rapidamente e este crescimento sinaliza para a necessidade de aprimorar alguns aspectos em EaD, Gatti (2009). Entre estes aspectos um que sempre necessita de uma atenção especial, é a formação do profissional em educação a distância, que aqui é representado pelo professor e pelo tutor, seja ele presencial ou online. No caso do professor é sempre relevante dizer que as práticas e experiências adquiridas na docência presencial sempre são importantes e podem ajudar no exercício da Educação a Distância, ou seja, são necessárias, mas não são suficientes, para Mill (2012), embora a docência presencial seja base também para a docência virtual, ela não comporta todos os aspectos dos saberes necessários para a docência virtual. Assim, docentes da EaD precisam reaprender ou ressignificar seus saberes docentes da educação presencial. Em relação aos tutores é sempre bom destacar seu importante papel na EaD, mesmo que muito professores de maneira completamente equivocada pensem que eles são dispensáveis neste processo.

A aparente autonomia dada ao cursista em EaD não pode ser confundida por ele como falta de planejamento, organização e principalmente suporte adequado ao mesmo para desenvolver suas atividades, este suporte pode se apresentar de várias formas: por meio de tecnologias adequadas ao curso, bibliotecas virtuais e tutores capacitados para auxiliar o cursista em suas atividades. Diante deste cenário o

presente trabalho tem o objetivo de apresentar as características dos tutores de quatro turmas que fizeram um curso de capacitação oferecido pelo centro de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, Cead/UFJF, entre outubro de 2014 e junho de 2015, procurando refletir sobre o efeito que estas características podem causar em sua atividade de suporte aos futuros cursistas que serão orientados por eles, procurando trazer conclusões que possam auxiliar na formação dos futuros tutores, dando o retorno social que se espera de uma pesquisa científica.

2. Metodologia

Este texto traz um pequeno recorte e análises de alguns dados referentes a uma pesquisa maior, orientada pela coordenação acadêmica pedagógica, administração 2014/2018 do Cead/UFJF[311], baseados nas seguintes etapas: i) foram aplicados questionários aos tutores de quatro turmas que iriam fazer um curso de capacitação de tutores, estes questionários tinham a finalidade de fazer um diagnostico social, acadêmico, cultural e econômico destes tutores, pois como relata Gil (2008), "Questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado", ii) os dados destes questionários forma tabulados e analisados por meio de uma matriz no software estatístico spss[312], destacando sempre que a análise estatística exige que o pesquisador disponha de um bem elaborado plano de pesquisa que indique com clareza a natureza dos dados a serem obtidos, Gil (2008).

[311] COORDENAÇÃO ACADÊMICA/CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA/ UFJF. Banco de dados de pesquisa realizada PELA Coordenação Acadêmica – atualização contínua – Gestão 2014-2018. Juiz de Fora: CEAD/UFJF,2015

[312] IBM SPSS *statistics* (version 21)

Como tem que ser em qualquer pesquisa, e nas pesquisas sobre educação não poderia ser diferente, a busca na solução de problemas e respostas que possam acrescentar no processo de ensino-aprendizagem e o retorno social que isto pode trazer na melhoria da qualidade da educação para todos tem sempre que ser visto como objetivo principal, outra importante contribuição de uma pesquisa como relata Franco (2007) é a produção de inferências, ou seja, o conhecimento que se constrói a partir de "vestígios".

3. Resultados e discussões

Procurando detectar elementos na formação e na prática deste importante sujeito na educação a distância, o tutor, que nem sempre tem a atenção devida em relação ao papel fundamental que exerce nesta modalidade de ensino, pois primar pelas práticas educativas que desenvolvam condições próprias para emancipação humana Tonet (2005) são pilares importantes para o desenvolvimento profissional saudável e prazeroso em sua forma mais plena, apresentamos na tabela 1 abaixo, um primeiro dado interessante, que aponta que em 75% das turmas analisadas, ou seja, três turmas, a maioria dos tutores possuem licenciatura, que nos leva a pensar, que estes possuem "raízes" pedagógicos, entres estas, conhecimento de elementos principais da didática, que podem auxilia-los em sua atividade, que é dar suporte necessário para que o aluno que procura a EaD para sua formação possa fazê-la de maneira plena, mesmo que possuir licenciatura não signifique possuir formação adequada para atividade de ensino, pois segundo Martins e Romanowsky (2010), em uma universidade pública do interior do estado do Paraná, por exemplo, dos 15 (quinze) cursos de licenciatura oferecidos, apenas os cursos de Física, Química e Música apresentam a disciplina de Didática Geral.

TABELA 1: FORMAÇÃO DOS TUTORES NO ENSINO SUPERIOR

Formação	**Turmas**[1]

	A	B	C	D
Licenciatura	**57,1%**	**66,7%**	16,7%	27,3%
Bacharelado	7,1%	33,3%	**83,3%**	9,1%
Licenciatura e Bacharelado	35,7%			**63,6%**
Total	100% (14)	100% (12)	100% (18)	100% (11)

1- Turma A: 14 cursistas; Turma B: 12 cursista; Turma C: 18 cursistas; Turma D: 11 cursistas.

Fonte: Coordenação Acadêmica do CEAD/UFJF – Gestão 2014-2018

Alinhado ao pensamento que ter formação e prática adequadas podem propiciar uma atividade no ensino mais eficiente, detectamos que em todas as quatro turmas analisadas o percentual de tutores que não possuem nenhuma experiência em qualquer ramo da educação supera os 40% e na maioria dos casos 50%, que é um percentual maior em relação aos do que possuem algum tipo de experiência. Esses dados preocupantes nos são apresentado na tabela 2 a seguir:

TABELA 2: TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO (Em anos)

Tempo	**Nível de ensino**					
	Turma A					
	Ed. Inf.	**1º ao 5º ano**	**6º ao 9º ano**	**En. Méd.**	**En. Sup.**	**EJA**
Não	36%	29%	**43%**	**71%**	**72%**	29%

possuo						
Menos de 1	7%	7%	14%		14%	29%
De 2 a 4	36%	7%	7%	15%	14%	21%
De 5 a 8	14%	29%	22%	7%		21%
De 8 a 12		14%	7%			
Mais de 13	7%	14%	7%	7%		
Total válido	14(100%)	14(100%)	14(100%)	14(100%)	14(100%)	14(100%)
	Turma B					
Não possuo	**67%**	**84%**	**76%**	**67%**	**59%**	**75%**
Menos de 1	8%	8%	8%	8%	25%	17%
De 2 a 4	17%		8%	17%	8%	
De 5 a 8				8%	8%	
De 8 a 12	8%	8%	8%			8%
Mais de 13						
Total válido	12(100%)	12(100%)	12(100%)	12(100%)	12(100%)	12(100%)
	Turma C					

Não possuo	**44%**	33%	**44%**	**44%**	**72%**	**50%**
Menos de 1	5%	11%	5%	28%	11%	17%
De 2 a 4	17%	11%	22%	11%	11%	22%
De 5 a 8	11%	22%	11%			6%
De 8 a 12	6%	6%	6%	5%	6%	
Mais de 13	17%	17%	11%	11%		5%
Total válido	18(100%)	18(100%)	18(100%)	18(100%)	18(100%)	18(100%)
	Turma D					
Não possuo	**55%**	**46%**	**46%**	**55%**	**73%**	**64%**
Menos de 1	9%	27%	18%	27%	9%	18%
De 2 a 4		9%	18%	9%	18%	
De 5 a 8	9%					
De 8 a 12	18%	9%	9%	9%		9%
Mais de 13		9%	9%			9%
Total válido	11(100%)	11(100%)	11(100%)	11(100%)	11(100%)	11(100%)

Fonte: Coordenação Acadêmica do CEAD/UFJF – Gestão 2014-2018

Percebe-se também na tabela 2 acima, outro dado que carece reflexão, já que um dos objetivos da educação a distância segundo Gatti (2011) é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD), o alto percentual de tutores sem nenhuma experiência no ensino superior, informação importante e relevante dado que muitos destes tutores podem vir a trabalhar em cursos de formação inicial em licenciatura.

4. Conclusões

É fato e digna de elogio toda e qualquer ação tomada pelo governo por meio de políticas públicas com a finalidade de diminuir a defasagem que o país possui no que tange o número de vagas no ensino superior. Entre essas ações, a UAB, que vê na educação a distância seu principal instrumento surge como uma alternativa para colocar essas ações em prática, mas o que uma pequena amostra de dados apresentadas neste trabalho nos revela é que não bastam as políticas de incentivo se não há de fato um alinhamento entre o discurso e a prática, prática esta que passa por capacitar melhor os agentes que trabalham na EaD, entre eles os tutores que em muitos caso, porque não dizer na maioria deles, é o que tem maior contato com o aluno, na educação a distância.

Propiciar a estes tutores uma capacitação que lhes permitam acrescentar de fato na formação do aluno de EaD é um importante passo a ser dado para que possamos ter uma educação de qualidade e uma melhora no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que os egressos dos cursos de EaD realmente se vejam preparados para atuar em um mercado de trabalho que cada vez mais exige uma condição profissional adequada para a função que o individuo exercerá.

5. Referências

ALONSO, K.M.; **Formação de professores em exercício, Educação a Distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFM**, Tese de Doutorado, Unicamp, 2005, 322 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2007.

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

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C.; **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

MARTINS, P. L. O., ROMANOWISKI, J. P.; A didática na formação pedagógica de professores, **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA. D.S.; **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**, Tese de Doutorado, UFMG, 2010.

TONET.I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijui, (RS). : Inijui , 2005.

Maria Helena Lino Fernandes; Regina Magna Bonifácio Araújo - UFOP[313]

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, que tem como objeto de estudo a formação do Gestor Educacional no curso de Pedagogia. Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, novos rumos foram definidos para a formação do Pedagogo: as habilitações foram abolidas e a docência foi definida como a base para a formação desse profissional, articulada a formação de gestores e pesquisadores. Trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores apontam fragilidades nessa formação como curso generalista com formação fragmentada e que não formará bem o professor nem o gestor. Este estudo tem como objetivo compreender como a formação do Gestor Educacional está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Utilizando uma abordagem de cunho qualitativo esta investigação tem como campo de pesquisa seis Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais mantidas pelo poder público no âmbito Federal. Para coleta de dados optou-se pela pesquisa documental e aplicação de questionários a gestores, professores e alunos dessas instituições. A análise dos dados toma como base as técnicas de Análise de Conteúdo. Os resultados apresentados, neste trabalho, referem-se: a pesquisa documental e as respostas de 02 (duas) questões de um questionário aplicado a 10 (dez) alunos matriculados no último período do curso de Pedagogia de uma das Instituições. Esses resultados revelaram além de aspectos importantes de como vem sendo desenvolvida

[313] Aluna e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, mariahelenaf24@gmail.com.

a formação do Gestor Educacional, elementos importantes vivenciados pelos alunos em seu processo formativo.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Diretrizes Curriculares; Gestão Educacional.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado, em curso, que tem como objeto de estudo a formação do Gestor Educacional[314] no curso de Pedagogia. Atualmente, a formação para o magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser exclusividade do curso de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura de 2006. No entanto, a atuação do pedagogo vai além da docência nessas duas etapas, pois esse profissional, conforme essas mesmas Diretrizes, também têm como atribuições o

> [...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Portanto, além de atuar como docente na fase inicial de escolarização dos alunos, o profissional licenciado em Pedagogia ainda tem como possibilidade a atuação na gestão administrativa e pedagógica da escola. Dessa forma, pensar numa

[314]A expressão Gestor Educacional engloba atividades diretivas que o licenciado em Pedagogia pode exercer na instituição escolar como Diretor, Coordenador Pedagógico ou Especialista da Educação Básica - Supervisão/Orientação. Especialista da Educação Básica para Supervisão ou Orientação são os nomes dos cargos dos profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG que exercem funções relacionadas à coordenação do corpo docente e acompanhamento dos alunos.

formação inicial de qualidade é fundamental para que esse profissional possa contribuir efetivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos, seja como docente ou gestor (diretor/coordenador).

Antes da promulgação das Diretrizes, os cursos de Pedagogia eram regidos pela Resolução nº 02/1969 que, em seu artigo primeiro, definia que esse curso era destinado à formação de professores para o Ensino Normal e de especialistas em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar e Inspeção Escolar (BRASIL, 1969, p. 113). Com a nova regulamentação as habilitações foram extintas, e a proposta passou a ter como foco a formação de um licenciado que tem a docência como base de sua formação, articulada às dimensões da gestão educacional e produção do conhecimento científico.

Teóricos e pesquisadores[315] dedicados ao estudo da formação do pedagogo têm desconfianças se é possível realizar essa formação. Libâneo (2008) tece críticas em relação à premissa de que a docência é a base da formação do pedagogo. Para o autor, a legislação reduz a ação desse profissional ao exercício do magistério e o limita a participar da organização e gestão de instituições de ensino. Libâneo (2008) e Pimenta (2011), inclusive defendem que o curso de Pedagogia deveria ser distinto ao da formação de professores. Albuquerque (2010) aponta que o curso de Pedagogia pretende formar um "superprofessor" e num curto espaço de tempo, pois como a legislação determina uma carga horária mínima de duração de 3200 horas, poderão existir cursos com duração de apenas três anos o que comprometeria a qualidade de formação do pedagogo.

Dessa forma, os cursos de Pedagogia ao priorizarem a formação de professores em detrimento da formação de especialistas, estariam desvalorizando o Pedagogo Escolar[316], explica Pinto (2011). Desse modo, conforme o autor é

[315] Albuquerque (2010); Brzezinski (2011); Franco et al. (2007); Libâneo (2008); Pimenta (2011); Pinto (2011); Saviani (2012).

[316] Expressão utilizada por Pinto (2011) para caracterizar os profissionais que trabalham no espaço escolar em atividades não docentes referentes à gestão administrativa e pedagógica, assumindo funções de direção, coordenação e supervisão pedagógica.

imprescindível ressignificar o papel da equipe diretiva da escola no sentido de reconhecer seu papel no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a importância de formação específica no campo pedagógico, pois docência e gestão apresentam especificidades, explica Pinto (2011). Portanto, não seria suficiente apenas uma base docente para ser um Pedagogo Escolar, mas o aprofundamento no conhecimento pedagógico constituído por teorias já sistematizadas e constituídas cientificamente

> [...] sobre temas relacionados à área da pedagogia escolar: organização sistêmica das escolas; teorias de currículo; políticas públicas na área de educação escolar; avaliação do processo de ensino e aprendizagem; as teorias de aprendizagem; as diferentes metodologias de ensino e de aulas; avaliação institucional... E para dar embasamento a todos esses temas, o pedagogo dever ter um sólido repertório no campo das ciências da educação (História, sociologia, filosofia e Psicologia da educação), nas quais sua formação deve se assentar (PINTO, 2011, p. 20).

De outro ponto de vista, observam-se educadores que possuem uma visão positiva a respeito dessa nova “identidade” do pedagogo, como Brzezinski (2007; 2011), Aguiar et al. (2006), entre outros. Brzezinski (2011, p. 05) entende que a proposta das Diretrizes abre a possibilidade para se formar no curso de Pedagogia o professor, o pesquisador e o gestor da educação e que, apesar das lacunas e excessos dessa proposta, há um avanço no sentido de romper com “a dicotomia entre a formação do professor e do gestor da educação, entre licenciatura e bacharelado”. Para Brzezinski (2011, p. 123), a legislação atual, induziu “uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo na qual se articulam o ser professor, o ser pesquisador e o ser

gestor". A autora esclarece que não existe uma identidade do pedagogo, mas identidades que são próprias de cada momento histórico e que são produtos sociais que incorporam as demandas do momento histórico e a cultura do grupo social a que está inserida, ou seja, como nas palavras de Brzezinski (2011, p. 121) "vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido".

Portanto, esta investigação tem como proposta compreender como os cursos de Pedagogia estão construindo seus currículos a fim de atender a formação do Gestor Educacional prevista na legislação. Nesse sentido, alguns questionamentos emergem com o problema orientando o desenvolvimento dessa investigação: Como os cursos construirão um projeto pedagógico que torne possível a formação do Professor e Gestor Educacional? Que componentes curriculares, vivenciados durante a formação, os alunos dos cursos de Pedagogia entendem como importantes para a formação do Gestor Educacional? Que conhecimentos gestores e professores dos cursos de Pedagogia consideram importantes para a formação do Gestor Educacional?

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar dados parciais de uma pesquisa de Mestrado que pretende compreender como a formação do Gestor Educacional está sendo incorporada pelos cursos de Pedagogia após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura de 2006.

Caminhos Metodológicos

Para análise do objeto em questão, optou-se por utilizar uma metodologia de abordagem qualitativa tendo como instrumentos para coleta de dados a pesquisa documental e a aplicação de questionários. Na análise de dados adotou-se o procedimento de Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2011, p. 45) permite que

possamos de maneira objetiva, sistemática e racional compreender “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

O campo de coleta dos dados é constituído por 06 (seis) Instituições de Ensino Superior (IES), mantidas pelo poder público Federal, localizadas no Estado de Minas. Os sujeitos convidados a participar dessa investigação foram: os gestores/coordenadores dos cursos de Pedagogia das IES participantes; um professor que leciona alguma disciplina específica sobre Gestão Educacional e todos os alunos concluintes, ou seja, alunos matriculados no 7º e/ou 8º períodos dos cursos de Pedagogia no regime semestral, ou no último ano, em caso de regime anual dessas instituições.

Na pesquisa documental foram analisados os Projetos Pedagógicos e as Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia das seis instituições disponibilizados nos sites das mesmas, a fim de verificar o perfil do pedagogo, como a Gestão Educacional é compreendida e quais os caminhos, explicitados no projeto, para se garantir essa formação. O questionário teve como objetivo apreender a concepção dos sujeitos acerca da formação do gestor educacional.

Resultados e discussões

A pesquisa documental foi finalizada e com relação aos questionários, até o momento, foram devolvidos 41 (quarenta e um) questionários de alunos, 03 (três) de gestores e 03 (três) de professores em que foi tabulada e analisada uma amostra de 10 (dez) questionários de alunos de uma das instituições participantes.

Notas acerca dos resultados da pesquisa documental

Nos documentos analisados, verificou-se que os cursos têm como objetivo promover a formação de um profissional capaz de atuar em espaços escolares e não-escolares, garantindo e articulando as dimensões da docência, gestão e pesquisa. As propostas das IES refletem o discurso das Diretrizes no que diz respeito à docência

como base para a formação do pedagogo no seu sentido mais amplo, isto é, um profissional que, a partir da docência, seja capaz de atuar nos processos de gestão, construção e difusão do conhecimento científico, rompendo assim com a dicotomia bacharelado x licenciatura, professor x especialista, como previu Brzezinski (2011).

Dos 06 (seis) projetos pedagógicos analisados, 05 (seis) propõem uma duração mínima para o curso de quatro anos e 01(um) de quatro anos e meio. Com relação à carga horária mínima de duração do curso, 04 (quatro) definem o mínimo de duração entre 3210 a 3260 horas; e os 02 (dois) restantes, 3450 e 3530 horas. Como a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 não define o tempo de duração mínima de cada curso e apenas a carga horária mínima, 3200 horas, há uma flexibilidade em relação a esse tempo de duração que varia de acordo com as escolhas de cada instituição no que se refere à estrutura curricular adotada, como é o caso de uma das instituições que, possui duração mínima de quatro anos e meio e oferece quatro complementações: Ciências da Educação, Administração de Instituições e Sistemas de Ensino, Educação de Jovens e Adultos e Educador Social que o aluno a partir do 6º período opta por cursar. O Projeto Pedagógico dessa IES esclarece que qualquer que seja a complementação escolhida pelo aluno, será garantida uma formação que o torne apto a exercer cargos e funções relativos à docência, à gestão ou pesquisa.

Notas acerca dos resultados dos questionários

Os tópicos “A proposta pedagógica do curso de Pedagogia” e “A prática docente como pré-requisito para funções diretivas na escola” retratam as respostas de três questões do questionário aplicado a 10 (dez) de uma das IES participantes e já revelam os primeiros achados desta investigação.

A Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia sob a ótica dos Discentes

Diante das críticas com relação à identidade do curso de Pedagogia, identificar que tipo de formação recebeu maior ênfase durante a formação e se o tempo de duração do curso foi satisfatório para o desenvolvimento da proposta pedagógica, é

relevante para essa investigação que procura verificar como o processo de formação para a dimensão da Gestão Educacional vem sendo desenvolvida nesses cursos. Quando questionados sobre a ênfase que receberam durante o curso, obtiveram-se as seguintes respostas: houve uma concentração de respostas nas formações para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para o Equilíbrio entre a formação do docente, do gestor e do pesquisador. Apenas uma aluna declarou que a ênfase foi para a Gestão Educacional no ambiente escolar.

Outro questionamento realizado referiu-se ao tempo de duração do curso. Aos alunos foi questionado se esse tempo foi satisfatório no processo formativo. Seis alunas responderam que não foi suficiente e destas 04 (quatro) apontaram que faltou tempo para a discussão, referindo-se a disciplinas com carga horária de 30 (trinta) horas; uma aluna julgou que o currículo se dedicou muito a docência, faltando tempo para desenvolver as outras dimensões previstas nas Diretrizes, e 01 (uma) aluna declarou não se sentir preparada, vendo a necessidade de continuar estudando, fazendo uma pós-graduação futuramente.

A prática docente como pré-requisito para funções diretivas na escola

Dada a problemática da criação ou não de um curso específico para formação de professores e outro para a Pedagogia, conforme defendem Libâneo (2008) e Pimenta (2011) foi questionado aos alunos se é importante atuar primeiro como professor, adquirindo experiência docente, para depois assumir cargos de coordenação pedagógica e administrativa nas escolas.

A maioria dos alunos, 07 (sete), declarou importante essa experiência. Experimentar a docência, na visão desses alunos, contribuiria para compreender de fato como é a realidade de uma sala de aula e a dinâmica do ensino e aprendizagem, com suas dificuldades e angústias. Os outros 03 (três) alunos declararam que, apesar de ser importante a experiência docente, essa não é imprescindível, pois coordenação e docência são funções diferenciadas, cada qual com sua especificidade. Outro aspecto destacado por um dos alunos é a questão do perfil profissional, ou seja, o

indivíduo pode ter mais afinidade, competências e habilidades para desempenhar a função de coordenador do que professor.

Conclusões

Ao longo dos anos, desde sua criação, o curso de Pedagogia sofreu inúmeras alterações e foi influenciado pelas políticas nacionais e internacionais que marcaram a educação em nosso país. Mas, reconhecemos que da construção das políticas à sua aplicação, existe um espaço que cabe a interpretação daqueles que são os responsáveis pela efetiva aplicação das orientações legais. Assim, os dados obtidos até o momento oferecem um panorama de como algumas instituições do estado de Minas Gerais, tem construído seus caminhos para formar o profissional pedagogo.

O que se busca é a compreensão acerca da formação dada a esses profissionais para o exercício de outras funções para além de ministrar aulas na Educação Infantil e Anos Inicias do Ensino fundamental, bem como apreender o entendimento que esses alunos, graduandos em Pedagogia, têm a respeito do processo formativo desse profissional. Dar voz a esses formandos revelam aspectos da formação que quase sempre passam despercebidos aos formadores e àqueles que respondem pela gestão do curso.

Os projetos pedagógicos evidenciam intenções na formação do pedagogo, mas são os relatos de quem vive o processo que retratam a realidade da formação, as expectativas e as dificuldades encontradas. E neste processo, os alunos entrevistados mostraram coerência quanto à ênfase na formação para docência e na existência de equilíbrio entre esta formação e o preparo para as funções na área da gestão. Mesmo os documentos oficiais e as normativas legais considerando a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental como a base para a formação do pedagogo, percebe-se certo equilíbrio na distribuição de disciplinas que contemplam tanto uma formação mais específica e quanto uma formação mais geral do profissional pedagogo.

Em que pese certa ambiguidade apresentada pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – Licenciaturas em relação ao perfil do profissional a ser formado, podemos considerá-la como uma resposta aos desafios enfrentados por este curso desde sua criação. Respostas que os cursos das IES mineiras procuram dar ao pensarem um projeto de formação mais flexível, dinâmico e comprometido com a realidade da escola básica, aproximando a formação teórica da experiência prática em sala de aula, por meio de uma formação mais dialógica e consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.96, p. 819-842, 2006.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. **Gestor Escolar**: A formação em questão. PUC/SP. 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/43.pdf.>. Acesso em: 03 out. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. Parecer MEC/CFE nº 252/69. **Documenta**, nº 100, abr., 1969.

BRASIL. **Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: *portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 out. 2011.*

BRZEZINSKI, Iria. Formação de Professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituinte e o instituído**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.23, n.2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo**:** delineando identidade(s). **Revista UFG**, jul, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A NOVA CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Mariana Novais Vieira[317]

RESUMO:

[317] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, sob orientação do professor Eucídio Pimenta Arruda. Bolsista CAPES e professora da Educação Básica em Juiz de Fora/MG. E-mail: marijf_2006@hotmail.com.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, que buscou analisar a configuração do trabalho docente no contexto da política de expansão e consolidação da educação superior através da Educação a Distância (EaD), com a institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para tanto, assumiu-se como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação: (i) estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, para traçar a base de compreensão sobre o Estado, o trabalho e a educação nas relações sociais capitalistas; (ii) estudo documental da política de educação implementada nos anos de 1990 e 2000 no âmbito federal, tendo a educação superior como base; (iii) análise de dados obtidos através de questionários aplicados junto aos professores do curso de Pedagogia/UAB da UFJF, considerando os aspectos teóricos e organizativos sobre EaD e trabalho docente, no conjunto das relações societais e das políticas educacionais. Conclui-se que a política de expansão do ensino superior a partir da UAB, baseado nos pressupostos do modelo de Estado gerencial, vem redefinindo a configuração do trabalho do professor por meio da intensificação e precarização de seu trabalho, revelando que a opção ideológica do bloco no poder em assegurar o direito de acesso à educação superior se processa pelo comprometimento das condições de trabalho/vida dos trabalhadores docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente; Universidade Aberta do Brasil; Intensificação do trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob

orientação do professor Dr. André Silva Martins. A pesquisa buscou analisar o trabalho docente no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco no curso de Pedagogia/UAB da UFJF.

As questões que nortearam o desenvolvimento desta investigação foram assim delineadas: a UAB, como parte da política de ampliação do acesso ao ensino superior e de formação de professores, produziu algum tipo de mudança na configuração e na dinâmica do trabalho docente na universidade pública? No contexto da UAB, o trabalho docente se desenvolve de forma precarizada e/ou intensificada?

Para analisar a configuração do trabalho docente na educação superior, com a institucionalização da UAB, tornou-se necessário definir alguns conceitos teóricos referentes à sociedade capitalista, a partir do pensamento de Gramsci, Poulantzas, Marx e para além de Marx.

Nessa perspectiva, o Estado na sociedade capitalista não se limita à aparelhagem estatal (Executivo, Legislativo e Judiciário), é uma complexa construção social formada pelo bloco histórico, que se refere à unidade do diverso e do contraditório, no qual há indissociabilidade dos fenômenos sociais a partir da relação dialética entre estrutura (nível concreto do mundo, que envolve a produção das condições da existência) e superestrutura (nível simbólico, que envolve valores, ideias, comportamentos). Nas palavras de Gramsci (2011), bloco histórico é a “[...] unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2011. p.26).

Assim, de acordo com Poulantzas (2000), o Estado deixa de ser interpretado como instrumento passivo e neutro (Estado como coisa), bem como superior, com racionalidade própria, apartado das relações sociais (Estado como sujeito), para ser compreendido como resultante das relações sociais estabelecidas entre classes e frações de classe, em que os diferentes interesses são incorporados sob uma determinada classe ou fração, subordinando as demais nesse processo (Estado como relação).

A constituição relacional do Estado conduz a outro conceito importante, qual seja: bloco no poder. Esse constructo possibilita compreender a unidade e a diversidade de interesses de classes, presentes numa aliança política, assumidas pelas instâncias de exercício de poder no aparelho de Estado, na forma de governo. O conceito de bloco no poder permite revelar como as frações de classe se organizam nas instâncias da aparelhagem estatal e como os interesses distintos ou mesmos contraditórios entram em relação no interior dos governos e suas repercussões nas funções do Estado (POULANTZAS, 2000).

Segundo Gramsci (2011), "[...] por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho 'privado' de hegemonia ou sociedade civil" (GRAMSCI, 2011, p.254-255). Nessa concepção, o Estado passa a ser Estado ampliado, sendo formado pela aparelhagem estatal e pela sociedade civil. Enquanto a primeira corresponde à instância de disputas e coerção, para manter o consenso, a segunda refere-se aos aparelhos privados de hegemonia e ao espaço da luta de classes e de projetos societários antagônicos. Na ampliação do Estado, ao conceber a aparelhagem estatal como instância da luta de classes, há um reconhecimento por parte da burguesia da classe trabalhadora enquanto classe, a fim de que o consenso seja mantido.

Além dos conceitos abordados anteriormente, acrescenta-se outro de grande importância: trata-se do conceito de trabalho. Na sociedade capitalista, o processo de trabalho torna-se um meio de subsistência e a força de trabalho, uma mercadoria. Isso faz com que o trabalho torne-se um meio e não uma necessidade fundamental de realização humana. O resultado disso é expresso no estranhamento e, também, na alienação do trabalhador, o que inibe a realização da ominilaterialidade humana, ou seja, o desenvolvimento do ser na sua totalidade, na sua integridade (MARX, 1983).

Para Antunes (1997), há uma tendência geral no capitalismo pela forma como o trabalho se realiza: "[...] o trabalhador repudia o trabalho; não se satisfaz, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega" (ANTUNES, 1997, p.125). Nesse sentido,

ao mesmo tempo em que o trabalho é considerado a condição básica para a vida humana, também promove a alienação humana, sendo, portanto, uma unidade contraditória.

O trabalho frente à crise atual do capitalismo, iniciada nos anos de 1970 e caracterizada pelo reordenamento econômico e pela reforma do Estado, têm sofrido profundas mudanças, sendo marcada pela precarização, intensificação e novas formas de exploração. Com a mundialização da economia e o avanço tecnológico surge o modelo de "acumulação flexível", marcada pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, em detrimento da rigidez dos padrões fordistas (HARVEY, 1998). Isso promove uma reestruturação produtiva, com aumento do desemprego, de contratos temporários, de subcontratação e de atividades autônomas

É nesse contexto que se insere o trabalho docente na UAB.

No decorrer da pesquisa, foi possível verificar que a política de expansão da educação superior brasileira, que teve início no governo Collor de Melo e Itamar Franco e foi aprofundada nos governos posteriores – Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff –, não é neutra; está carregada de valores, concepções e intencionalidades, propostos pelo projeto político neoliberal da Terceira Via, uma vez que as formulações do neoliberalismo e seu modelo de Estado mínino demonstraram ser insuficientes para atender as demandas políticas e econômicas dos anos de 1990. Com isso, buscou-se a elaboração de um projeto político que seria um caminho alternativo entre os ideais da social-democracia clássica e as formulações do neoliberalismo ortodoxo, sendo este denominado de neoliberalismo da Terceira Via, no qual o aparelho de Estado incorpora o modelo gerencial de administração, configurando-se em Estado regulador, e a sociedade civil converte-se em espaço da colaboração social.

As estratégias para o delineamento do Estado e das políticas públicas nesse contexto, especificamente em relação à educação, envolveram a difusão de um novo

senso comum acerca dos direitos sociais e das relações humanas referenciado no projeto hegemônico de poder.

Uma das características do Estado segundo o modelo gerencial, nos termos propostos pela Terceira Via, é o incentivo à incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na vida social, tanto naquilo que envolve as políticas públicas quanto no que se relaciona aos processos sociais mais gerais.

Mais do que um processo natural, o avanço das TIC no campo educacional, principalmente com a difusão da modalidade da EaD, é resultado de uma concepção de Estado e de uma forma de funcionamento da política educacional defendida pelo bloco no poder, independentemente das implicações negativas sobre os processos de trabalho e de formação humana que isso possa causar. Para os defensores do modelo de Estado gerencial, a utilização de tecnologias representa o aumento da produtividade e a racionalização dos gastos, com bons resultados finais.

No campo educacional a incorporação das TIC se materializou com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo principal é promover, através da EaD, a formação inicial e continuada de professores.

O sistema UAB começou a se concretizar a partir da promulgação do Decreto nº 5.622, de 19 de Janeiro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394/96, dando ordenamento legal à EaD e estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos na educação básica e superior, bem como na pós-graduação. Assim, experiências a distância no ensino superior, realizadas a partir de consórcios estabelecidos entre universidades públicas nos governos Fernando Henrique Cardoso, foram aprofundadas e deram origem à UAB.

A UAB, especificamente, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior, constituindo-se como um sistema nacional público de formação de professores a distância.

Para que os cursos a distância sejam oferecidos, a UAB estabelece parcerias com universidades públicas e Secretarias de estados e municípios que se interessam em participar dos programas. Assim, é firmado um convênio sem a qual o curso não se realiza; município e estado assumem a responsabilidade de manterem os polos de apoio presencial. Nos municípios participantes são criados polos presenciais, para que os alunos entrem em contato com tutores e com os professores formadores, vinculados às instituições federais, e tenham acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física.

Nesse contexto, novos sujeitos passam a integrar o processo ensino-aprendizagem: professores das universidades públicas e tutores. Em contrapartida, recebem uma bolsa de estudo e pesquisa concedida pela CAPES, pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Vale ressaltar que os tutores não possuem nenhum vínculo trabalhista com a instituição superior pública em que atuam, pois são bolsistas. Considera-se que a bolsa é uma forma de burlar o direito do trabalhador, evidenciando um processo de precarização do trabalho docente. O fato grave é que essa precarização é realizada como política de governo e justificada como meio de expansão do acesso ao ensino superior. No caso dos professores, apesar de terem o vínculo trabalhista com a instituição federal em que atuam, ao assumirem aulas na UAB, precisam trabalhar além das 40 horas semanais previstas em lei, já que as horas trabalhadas na UAB não são computadas em seu regime de trabalho semanal. Desse modo, há um aumento da carga horária de trabalho do professor, apresentando um processo de intensificação do trabalho docente.

A presença do tutor traz modificações claras para a prática docente na EaD, o que resulta numa relação pedagógica diferenciada. Por isso, diferentes formulações são propostas para designar os profissionais envolvidos na EaD. Dentre elas podemos citar *"professor coletivo"* (BELLONI, 2001) e *"polidocência"* (MILL, 2006).

Apesar das delimitações da função do professor e do tutor, há uma atuação em conjunto, o que parece indicar uma forma de mascarar a precarização do trabalho docente, já que a ideia de *"professor coletivo"* não revela a potencialização da capacidade individual de cada trabalhador docente e o aumento da exploração combinada com a redução de investimentos, pois as funções são divididas e realizadas no coletivo.

Para Mill (2006) a EaD fragmenta o trabalho docente, uma vez que a "totalidade" do trabalho do professor passa a ser dividida tecnicamente em várias partes e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente. Tal conduta segue a linha do taylorismo-fordismo e é denominada por esse autor de *"polidocência"*.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a configuração do trabalho docente no contexto da política de expansão e consolidação da educação superior por meio da UAB, tendo em vista as relações sociais que delineiam a realidade concreta e a política educacional de modo específico. E como objetivos específicos, analisar o trabalho docente no curso de Pedagogia da UAB/UFJF, a partir da figura do professor, de forma a apreender: (i) a natureza e a dinâmica do trabalho do professor nessa modalidade de ensino; (ii) as condições de trabalho desses sujeitos; (iii) o significado político do trabalho do professor para a política da UAB.

Para tanto, optou-se pelo materialismo histórico como método de análise, por compreender que tal fenômeno precisa ser analisado para além das formas aparentes de sua manifestação, considerando a realidade social por meio das mediações com o objetivo de captar a sua essência social e histórica.

METODOLOGIA:

Diante de um tema de investigação, um pesquisador precisa enfrentar dois desafios iniciais que podem ser assim descritos: (i) como lidar com o conhecimento e os dados da realidade existentes que servirão de base para o desenvolvimento da

investigação proposta?; (ii) como ultrapassar o plano das manifestações imediatas do fenômeno, elevando os dados da realidade até o plano do pensado-concreto, permitindo, assim, a produção de conhecimentos novos sobre essa mesma realidade? Trata-se, antes de tudo, de escolhas do pesquisador orientadas por concepções de ciência e de mundo.

Em resposta a essas questões, a opção teórico-metodológica do presente estudo é pelo materialismo histórico. Não se trata de uma escolha arbitrária, ao contrário, essa opção é sustentada na compreensão de que os fundamentos do método materialista histórico permitem ao pesquisador: (i) construir o conhecimento a partir de uma prática social, já que toda teoria do conhecimento se apóia sobre uma determinada realidade; (ii) apreender os dados da realidade como sínteses de múltiplas determinações, considerando os fenômenos sociais para além de suas manifestações imediatas ou aparentes.

O materialismo histórico não é um método de redução da realidade, mas sim de reprodução da realidade no plano teórico, por meio de diferentes mediações realizadas pela atividade humana com auxílio de categorias de análises, que emergem da dinâmica do mundo real. Esse método permite compreender as manifestações sociais (políticas, econômicas, educacionais, etc.) como atividade prática e objetiva dos homens e mulheres reais organizados em um tempo histórico e em uma sociedade (KOSIK, 1976).

Portanto, “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação do modo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1987, p.77).

Assim, a pesquisa assumiu como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação: (i) estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, para traçarmos a base de compreensão sobre o Estado, o trabalho e a educação nas relações sociais capitalistas e apreendermos estratégias de

controle sobre o trabalho, de forma geral, e o trabalho docente, de forma específica; (ii) estudo documental da política de educação implementada nos anos de 1990 e 2000 no âmbito federal, tendo a educação superior como base; (iii) análise de dados obtidos através de questionários aplicados junto aos professores do curso de Pedagogia/UAB da UFJF, considerando os aspectos teóricos e organizativos sobre EaD e trabalho docente, no conjunto das relações societais e das políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Sistema UAB, ao compartilhar responsabilidades com os municípios "parceiros", efetuar o pagamento de pessoal por meio de bolsas e intensificar e explorar o trabalho de professores e tutores, criou um mecanismo talvez sem precedentes em nossa história, qual seja: **ampliou o direito ao acesso à educação superior às custas da exploração do trabalho de professores e tutores**. Dessa forma, sem alterar substantivamente os investimentos públicos na educação superior, o bloco no poder acomoda as tensões e orienta a base da coesão social na educação e, ainda, consegue legitimar o modelo como válido socialmente.

Nesse sentido, as TIC, consideradas pelos professores um avanço do conhecimento que abre novas fronteiras para o trabalho, converte-se para o bloco no poder e seu modelo de Estado gerencial como um novo meio para o aumento da produtividade do trabalho com a racionalização de gastos, com bons resultados finais. O caso do trabalho docente do curso de Pedagogia/UAB da UFJF investigado neste estudo exemplifica o que isso significa na prática concreta.

Se antes, a intensificação, a precarização e a terceirização do trabalho (contratação dos tutores que não possuem vínculo institucional trabalhista) eram marcas do setor privado, o caso da Pedagogia/UAB exemplifica que tal processo se tornou realidade no setor público.

Com efeito, a afirmação do direito social à educação não pode ser operada na negação do direito social ao trabalho digno. Isso tende a invalidar as possíveis conquistas sob o ponto de vista econômico-gerencial, em função dos efeitos negativos de médio (qualidade da formação dos discentes em decorrência do estranhamento do trabalho) e de longo prazo (custos do adoecimento docente). Em outras palavras: torna-se necessário questionar a validade de um modelo em que os professores e tutores arcam com os custos da expansão do ensino superior.

CONCLUSÕES

O modelo em curso da Pedagogia/UAB da UFJF, apesar de suas características singulares no contexto mais amplo da EaD, precisa ser avaliado sobre o ângulo das formas não aparentes que o constitui e dinamiza. Isso significa que: se é importante considerar que pessoas estão obtendo um título acadêmico, inserindo-se sob novas condições no mercado de trabalho e ampliando seus horizontes de vida, é importante considerar também quais são os custos pessoais da forma com que essa modalidade se desenvolve.

Não se trata de questionar a potencialidade da EaD, mas sim inquirir se as bases sociais e fundamentos políticos, ideológicos e financeiros com as quais essa modalidade se desenvolve na atualidade são adequados quando pensamos a condição do ser humano que trabalha.

Nesse sentido, avalia-se que a Faculdade de Educação da UFJF se encontra diante de um desafio: analisar as implicações políticas e sociais sobre o trabalho docente no âmbito do curso de Pedagogia/UAB e se posicionar politicamente sobre a condição humana do trabalhador docente e sobre o direito social do trabalho digno.

Desse modo, novos estudos precisam ser realizados sobre essa temática para ampliar a apreensão do fenômeno em questão e, assim, permitir a construção de posições críticas, tendo como referência a condição de vida/trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. IN: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA SUDESTE, 1987, Vitória. **Simpósio sobre diferentes enfoques teóricos na pesquisa educacional brasileira**. Vitória, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7. ed. Loyola: São Paulo, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização, 1983. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engles. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 29-56.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

O OLHAR DOS ALUNOS DE UMA IES FEDERAL CONSIDERANDO OS IMPACTOS DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.

Marilene do Carmo Silva[318]; Regina Magna Bonifácio de Araújo[319]

Departamento de Educação - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

lenemary1990@hotmail.com ; regina.magna@hotmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados do projeto de pesquisa interinstitucional “Pedagogia na Perspectiva do Aluno: Impactos da Nova Política Educacional para o

[318] Graduanda do curso de Pedagogia, ex- bolsista de Iniciação Científica pelo Programa PIBIC/UFOP/Fapemig.
[319] Doutora em Educação. Professora no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – Minas Gerais - Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente.

Curso” realizado no período de 2013 a 2015 e que envolveu três Universidades da região Sudeste Brasileira. Este projeto surgiu após a reflexão sobre os dados obtidos no projeto interinstitucional anterior, desenvolvido durante os anos de 2010 e 2011, “O Significado de ser Pedagogo para os alunos do novo curso de pedagogia, licenciatura”. O novo projeto teve como foco investigar entre os alunos do curso de Pedagogia, o sentido da formação do pedagogo e compreender o impacto das políticas sobre as instituições formadoras. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, envolvendo análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, análise dos questionários aplicados nas turmas, construídos a partir das categorias: Perfil, Trajetória escolar, Escolaridade dos pais, Perfil profissional atual, A universidade, O curso de pedagogia; e análise das narrativas de uma amostra de alunos do primeiro ao oitavo período da Universidade Federal de Ouro Preto. Os dados coletados refletem os anseios, os problemas e as indagações diante do processo de formação. Os alunos, dentro de um quadro geral, evidenciam certa insatisfação com o curso, problematizam a relação difícil de estabelecer entre o aluno e o cientista da educação dentro da formação e questionam a ausência de aprofundamento em algumas áreas. Evidenciou-se, ainda, que a formação do gestor ficou em segundo plano, sendo que a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental aparece como foco principal do curso.

Palavras-chave: Pedagogia; formação do pedagogo; perspectiva do aluno.

Introdução

Em 2012 a Universidade Federal de Ouro Preto associou-se a um Projeto Interinstitucional de Pesquisa intitulado “*O significado de ser pedagogo para os alunos do curso de Pedagogia-Licenciatura*”. Os dados deste projeto apontaram entre outras questões a urgência em se esclarecer os impactos das mudanças ocorridas com as novas Diretrizes na formação do Pedagogo e compreender os seus efeitos sobre este processo formativo. A partir deste projeto, entendeu-se

como necessária a produção de novos conhecimentos tomando como base o que já foi construído e buscando contribuir com as discussões acerca da identidade do curso de Pedagogia, modificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2006. Um novo projeto foi pensado, “Pedagogia na perspectiva do aluno: impactos da nova política educacional sobre o curso” que integra o Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas da Faculdade de Educação da (PUC-SP) que reúne pesquisadoras e alunos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

É inegável que a formação do educador influencia a sua prática. O campo prioritário de atuação do Pedagogo é a Educação Básica, logo torna-se urgente profissionais bem formados e dispostos a trabalhar em prol de mudanças na Educação Básica. Diante deste contexto e do fato que ainda hoje é visível o desinteresse pelo curso, é preciso conhecer melhor o aluno que nele ingressa, sua realidade e suas expectativas para que se possa pensar em oferecer um curso que possibilite uma formação teórica sólida e que promova um desenvolvimento no sentido da constituição de um profissional competente e consciente de suas responsabilidades.

Alguns autores fundamentaram este estudo. Vicenzo Magi (2007) em sua obra intitulada *Pedagogia,* ofereceu um quadro histórico, focalizando correntes e movimentos, principais métodos e modelos, além de outros itens. Licínio Lima (2001) e Rui Canário (2005) facilitaram o exame das instituições escolares na sua relação com as políticas públicas e a compreensão do processo de interação entre professores e alunos. Ainda, Gimeno Sacristan (1998) e Stephen J. Ball (2002) foram estudados para o entendimento do conceito de “reforma” e de “reformadores”, responsáveis pelas políticas educacionais. Estes autores se

complementam e a eles se somaram outros, quando exigidos pelo próprio processo de investigação. Para conhecimento do procedimento metodológico foram estudados Bogdan & Biklen (1994) e discutidas suas ideias sobre as características de uma pesquisa qualitativa.

Foi objetivo geral desta investigação conhecer, por meio da narrativa do aluno de Pedagogia, o que o motivou a fazer o curso, as suas expectativas, o grau de satisfação, as dificuldades e motivos que o levou a esta escolha e se estimularia outros jovens a cursá-lo. Além disto, esperamos identificar os fatores e suas fontes apontados como dificultadores e ou facilitadores do atendimento às expectativas dos alunos; investigar os impactos das Políticas de Formação de Professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos; compreender os impactos do processo formativo na construção do Pedagogo; discutir a inserção na atividade profissional na perspectiva dos alunos do curso de Pedagogia.

Metodologia

Na primeira etapa deste projeto utilizamos de um questionário, com questões abertas e fechadas, para conhecer o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia. Foram aplicados dois questionários diferenciados. Um com 44 questões para a turma do 1º período e outro com 56 questões para as turmas do 2º ao 8º períodos. Ambos os questionários continham questões agrupadas em categorias. São elas: Perfil; Trajetória escolar; Escolaridade dos pais; Perfil profissional atual; Universidade; O curso de Pedagogia. Participaram desta pesquisa, apenas na IES Federal, 116 alunos do curso de Pedagogia, sendo 18 alunos do primeiro período e 98 alunos que estão entre o 2º e 8º período.

A segunda etapa foi caracterizada pela aplicação dos memoriais narrativos em alguns alunos(as) do curso. Foram convidados 03 alunos(as) de cada período, o que totalizariam 24 participantes, mas, considerando possíveis desistências, esperávamos uma amostragem em torno de 15 pessoas. A escolha foi aleatória e apenas um fator determinou o convite em cada turma: aquelas que possuíam um aluno do gênero masculino, este seria obrigatoriamente convidado. A resposta a este convite representou uma composição de 19 narrativas, sendo que alguns alunos, voluntariamente se ofereceram para participar.

Escolhemos utilizar como instrumento metodológico para a análise dos dados coletados pelos memoriais narrativos, a Análise de Conteúdo, como proposto por Lawrence Bardin (2011), por considerar este processo como o que melhor se aplica a um conjunto de dados discursivos diversificados. A Análise de Conteúdo trabalha com o texto, a fala produzida pelas pessoas e aqui tomando este aspecto como individual e atual da linguagem, buscamos com isto conhecer o que está por trás de cada palavra dita, de cada sentença pronunciada. Os dados quantitativos permitiram traduzir em números as opiniões dos sujeitos da pesquisa e assim reforçará os dados obtidos por meio da abordagem qualitativa.

Resultados e Discussão

De acordo com os questionários aplicados[320], constatamos a predominância de um público jovem e feminino, mas com um número representativo de rapazes em sala. Conforme Gatti (1996) essa procura pela docência pelo público feminino está associada ao estereótipo social da função da mulher de cuidar, muito embora, nos dias atuais esta função esteja sendo compartilhada pelos homens. Todos os sujeitos moram em Minas Gerais e a maioria com seus familiares. A maioria concluiu o Ensino Médio em escola pública. Sobre as prioridades em relação ao futuro profissional os

[320] Os dados relatados neste parágrafo referem-se aos aspectos comuns identificados tanto nos questionários dos alunos ingressantes, quanto nos alunos em curso e concluintes.

entrevistados buscam o aprimoramento na profissão, ingressar na pós-graduação, exercer atividade de pesquisa e ter um emprego melhor.

Para os alunos entrevistados[321] ser pedagogo significa atuar ensinando e educando crianças e adolescentes, ajudando na formação de cidadãos. Estes futuros pedagogos já possuem clareza acerca dos saberes necessários para o exercício da profissão, confirmando o que afirma Vera Placco (2006) sobre a função de professor, um profissional que deve ter a compreensão das complexidades humanas para poder lidar com as subjetividades heterogêneas presentes em sala de aula, além de considerar o contexto social na qual os alunos vivem, para promover uma educação que os contemplem. A escolha pela profissão dos entrevistados demonstra as suas convicções a respeito daquilo que querem. A maioria declarou convicção pela escolha feita e indicariam o curso a outras pessoas.

Sobre a escolha pelo curso de Pedagogia: 36% respondeu que acreditam na possibilidade, de nesta profissão, contribuir com a melhoria da sociedade, 31% buscaram aquisição de um diploma de nível superior e aproximadamente 25% esperam melhores oportunidades profissionais. Em relação a importância do curso, a maioria respondeu que obter mais conhecimentos e ajudar na identificação de problemas e falhas nas escolas são prioridades nessa formação.

Diante da indagação[322] se os alunos perceberam o diálogo entre teoria e prática durante sua formação, o que é apontado pelo Projeto Pedagógico como um dos princípios do curso e uma exigência das novas DCNs, 71% dos participantes responderam que sim, nos fazendo crer que esses sujeitos percebem o movimento das ações/atividades e disciplinas no sentido de estabelecerem um diálogo mais próximo entre teoria e prática. O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da IES

[321] Questões referentes às respostas dos alunos ingressantes.
[322] Questões referentes aos alunos em curso e concluintes.

Federal registra em seu texto a meta de preparar os graduados neste curso para atuarem como professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para os cargos de gestão nas escolas e locais em que este profissional for solicitado. Ao indagarmos aos alunos do curso se eles se sentem preparados para atuar e em qual nível, encontramos um cenário diverso em relação às respostas. Cerca de 22% dos participantes declararam que estão preparados para atuar como docentes nos dois segmentos: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Já 21% dos entrevistados alegaram que se sentem preparados para atuar como docentes nos segmentos acima identificados além da gestão; 18% se sentem preparados para atuar apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 12% para atuarem apenas na gestão.

Na segunda etapa da pesquisa por meio de um texto escrito, esperávamos que os alunos(as) nos constassem a sua história até o presente momento procurando mostrar o que o(a) motivou a fazer o curso de Pedagogia; as suas expectativas; o grau de satisfação com o curso; as dificuldades que enfrentam e se estimulariam outros jovens a cursá-lo.

Em relação à motivação para fazer o curso, as trajetórias evidenciam diferenças quanto ao fato de ser uma pessoa ou uma situação ao se definir a escolha pelo curso de Pedagogia. Quando a motivação é provocada por uma pessoa, esta geralmente pertence ao núcleo familiar ou está bem próxima do graduando. A influência de pessoas tão próximas, como a mãe ou a irmã é decisiva na escolha profissional, assim como os fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais e psicológicos. Dentre estes, a influência familiar “impõe uma parte importante no processo de impregnação da ideologia vigente”(NEPOMUCENO; WITTER, 2010, p.16). Em alguns casos a motivação veio “dos sonhos de infância”, “uma condição específica de vida e enfrentamento de problemas familiares”, “inserção prévia no meio escolar”,

encontramos ainda a motivação a partir “da negativa, por uma experiência não muito positiva no campo educacional”.

Sobre a satisfação com o curso, especificamente, verificamos que os alunos(as) mostram-se satisfeitos, e embora não sugiram mudanças pontuais, na sua maioria eles relatam sua satisfação, principalmente em relação às possibilidades de participação em diferentes projetos. E são as inúmeras ações acadêmicas ofertadas pela instituição, como os projetos de pesquisas, os programas de extensão, dentre outros, que foram identificados pelos alunos (as), ao se referirem à satisfação com o curso.

Em relação à expectativa com o futuro profissional, os alunos(as) demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos, fazendo uma pós-graduação, mestrado e doutorado, ressaltando a importância em estar sempre em busca de novos conhecimentos, numa perspectiva de formação contínua. Alguns alunos(as) já destacam determinada área de interesse, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos, a Pedagogia Hospitalar, a Educação Infantil e a Docência universitária. E, ainda há aqueles(as) para quem o curso despertou o desejo de atuar na Universidade, se envolvendo com a docência num outro nível, para o qual não foi formado. Acreditamos que este fato ocorreu dada a amplitude e abrangência dos conteúdos e discussões levadas a cabo no interior de cada disciplina, bem como, nos eventos organizados para os alunos.

Encontramos diversos aspectos que nos remetem às dificuldades presentes na trajetória acadêmica. Dentre estes, alguns se repetem no decorrer das falas, um exemplo se refere aos desafios no início do curso. Os alunos(as) chegam à universidade com expectativas, mas ao mesmo tempo inseguros por ser um ambiente novo e diferente do espaço escolar, no qual estão acostumados. Além disso, alguns precisam conciliar trabalho e estudos, o que contribui às vezes para a desistência do curso. Outro fator que contribui para a desistência do curso se refere a adaptação inicial, e, neste caso, não nos referimos somente a universidade e ao curso, mas

também a nova cidade. Considerando que alguns alunos(as) precisam deixar sua cidade natal, seus familiares e amigos, para morar em repúblicas, eles(as) de fato, passam por uma série de adaptações e dificuldades a serem superadas. Outra questão que merece destaque, e inclusive se repete em outras falas, é a dificuldade na leitura e na escrita acadêmica, o que pressupõe dificuldades não superadas na Educação Básica. Este fato também é evidenciado em alunos que retomam os estudos depois de muitos anos.

A análise nos possibilitou evidenciar que a maioria dos participantes está satisfeita com o curso, embora os(as) alunos(as) tenham enfrentado desafios e dificuldades durante o percurso na graduação. Mas eles(as) relatam também os pontos positivos do curso, afirmando que estimulariam outros jovens a cursá-lo, considerando que alguns inclusive, já o fazem.

Os(as) alunos(as) destacaram também a desvalorização e as dificuldades presentes no campo educacional e que os profissionais da Educação Básica precisam enfrentar. No entanto, continuam confiantes considerando a competência de cada profissional. Segundo Gatti (1996), a realidade encontrada pelo profissional da educação nas instituições escolares causa-lhes frustrações, acrescenta-se a isto a falta do reconhecimento da profissão em relação ao salário, entre outros fatores. A questão salarial é um indicador da desvalorização da profissão.

Conclusões

Podemos afirmar que os dados coletados com a aplicação dos questionários refletem os anseios, os problemas, as indagações, as insatisfações e satisfação diante do processo de formação no curso de Pedagogia. Chama a atenção o fato que os alunos - dentro de um quadro geral de insatisfação - problematizam a relação difícil de estabelecer entre o aluno e o cientista da educação dentro da formação. Outra problematização que se evidenciou no levantamento desta pesquisa refere-se a não formação do gestor, que ficou em segundo plano, já que a formação do professor, em

especial daquele que vai atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental aparece como foco principal do curso.

A partir da análise de conteúdo[323], enfatizamos a importância em considerar a fala de cada indivíduo. Encontramos diversos aspectos sob o olhar dos alunos e alunas do curso de Pedagogia, não nos atentando necessariamente se estes indicadores seriam quantitativos ou não. No entanto, ao contrastar estes dados com os demais resultados, presentes na análise dos questionários (Primeira etapa da pesquisa), evidenciamos a confirmação de algumas inferências realizadas e o levantamento de outras hipóteses acerca do curso de Pedagogia.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em Educação; tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.Revisor Antonio Branco Vasco. Porto, Portugal: PORTO EDITORA, 1994.

BRASIL. Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.* Diário Oficial da União**,** Brasília, 2006.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola?* Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora**,** 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real.* São Paulo: Cortez, 1996.

[323] Instrumento metodológico utilizado na segunda etapa da pesquisa.

GATTI, Bernadete A. Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa***.** Fundação Carlos Chagas. Nº. 98, 1996.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa.* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MAGI, Vincenzo. *Pedagogia.* Milano: Antonio Villardi Editore, 2007.

NEPOMUCENO, Ricardo F.; WITTER, Geraldina P. *Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 15-22, 2010.

PLACCO, Vera. M. N. de S; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: Bruno, E.B.G. ; Almeida, L. R. ; Christov, Luiza H.S. (Orgs) O coordenador pedagógico e a formação docente. 4.ed. São Paulo: Loyola, p.25-34, 2006.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação.* Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PIBID : POSSIBILIDADES DE AVANÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Marília Rita dos Santos [324]

Profª Dra. Dulcéria Tartuci [325]

Resumo

O presente trabalho apresenta a pesquisa “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, formação de professores e a constituição da Identidade Profissional”, em andamento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do Pibid para formação inicial e para a constituição da identidade docente. Ela tem como referencial os estudos sobre as políticas de formação de professores e de constituição da identidade docente. Tem como referência metodológica uma abordagem sócio histórica orientadora na pesquisa qualitativa e como procedimentos metodológicos a análise de documentos, a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Já identificamos o número de alunos bolsistas do Pibid da Regional Catalão sendo 231, distribuídos em quatro áreas de conhecimento, onze cursos mais o subprojeto interdisciplinar. Espera-se que o presente trabalho possa contribuir com as políticas públicas que tratam da formação de professores enfatizando diversos aspectos dentre eles a valorização da carreira docente e qualidade da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pibid; Identidade Docente.

---

[324]Professora na Rede Municipal de Educação de Catalão, GO. Mestranda em Educação - Universidade Federal de Goiás . E-mail:mariliaritasantos@hotmail.com

[325]Professora do Departamento de Educação/PPGEDUC da UFG – Regional Catalão. E-mail: dutartuci@brturbo.com.br

INTRODUÇÃO

Com o intuito em compreender qual a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid para formação inicial e constituição da identidade docente de alunos da licenciatura da UFG – Regional Catalão, é que apresentamos neste artigo o levantamento dos subprojetos locais por cursos, número de coordenadores, professores supervisores e alunos bolsistas de licenciatura da Regional Catalão, nas áreas Ciências Biológicas; Ciência Exata e da Terra; Ciências Humanas; Linguísticas, Letras e Artes.

O que as pesquisas nos apontam é que atualmente, a profissão de docente não esta sendo uma das mais requisitadas dentre aos alunos egressos do ensino médio e, conforme pesquisa realizada por Netto e Chaves (2013), foi contabilizado um índice de 48% de evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. São situações complexas, considerando a importância da educação para a humanização dos indivíduos, além do desenvolvimento social, econômico e cultural.

Esta falta de prestígio da profissão de professor se dá devido aos baixos salários, ausência de plano de carreira e más condições de trabalho. Conforme Gatti e Barreto (2009), as sobrecargas de trabalho, os maus salários, os planos de carreiras pouco atraentes e a desvalorização da profissão de um modo geral interferem nas escolhas dos jovens. (GATTI, BARRETO, 2009.) E com relação à formação inicial de professores, é destacado ainda que a falta de conhecimento dos contextos escolares impossibilita os graduandos compreenderem as relações humanas bem como a prática pedagógica que interfere na relação da teoria e prática escolar. Condição esta que parece contribuir para ampliar o *choque da realidade* vivenciado por estes docentes em início de carreira.

Ao discutir Veeman Garcia (2011), André (2012) aponta que este choque pode levar ao abandono da profissão, já que no início da docência o professor tem que “ao mesmo tempo ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas”. (ANDRÉ, 2012, p.115) A autora cita Garcia (2011) para acrescentar que no caso dos iniciantes, é grande o montante de tarefas a serem enfrentadas - como conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar - é preciso também saber planejar o seu currículo, criar comunidade de aprendizagem na sala, enfim, desenvolver a identidade profissional.

O termo “choque de realidade” também é levantado por Tardif (2002, p. 82), para apresentar a fase crítica, que é o de início da carreira docente. O autor cita que muitas vezes esta função vem entrelaçada com a desilusão e o desencanto, podendo levar ao abandono da profissão. O autor ressalta que no momento da formação inicial de professores são oferecidas distintas disciplinas teóricas voltadas à pesquisa acadêmica, sendo que, muitas das vezes, tais teorias não trazem uma relação com a prática, não apresentando um valor simbólico e efetivo para o exercício da profissão. (TARDIF, 2002).

Tardif e Lessard (2008) afirmam que nos Estados Unidos , apenas a metade dos diplomados dos cursos de licenciaturas tem acesso a carreira docente, dessa metade, 50% deixam o ofício durante os cinco primeiros anos de prática, o que representa uma taxa de perda de 75%.

André (2012), também relata em um estudo sobre as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes, que os gestores de Secretaria de Educação revelaram que uma das maiores dificuldades na implementação das ações de formação era o problema da evasão de professores mais bem capacitados para a rede privada. Esta verificação, conforme André (2012), tem levado vários países a pensarem em políticas públicas, que possam ir além de reter os professores, investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente nos primeiros anos de atuação.

Estas constatações além de apresentar as fragilidades da carreira docente, mostra que as principais críticas ao modelo de formação de professores podem estar relacionadas à desarticulação da teoria e prática, ou seja persistem “as mazelas dos currículos da formação inicial, que ainda repetem práticas ultrapassadas, reeditando as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino, pesquisa, conhecimento e experiência” (CUNHA, 2010, p. 138 *apud* PAREDES, 2012, p. 78). Assim, Gonçalves (1992) sugere que a formação inicial seja repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio de forma harmoniosa entre o saber e o saber-fazer.

Para Paredes (2012), o Pibid aparece como uma alternativa para aproximar as pesquisas educacionais da formação inicial dos licenciando participantes do programa, através de ações que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a reflexão sobre a adequação (ou não) dessas diferentes abordagens, num determinado contexto educacional.

Assim frente a estas demandas é instituído o Pibid por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com objetivo de incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica, buscando avançar com a formação inicial e continuada dos professores, bem como com a qualidade do ensino das escolas públicas. Apresenta como um dos diferenciais deste programa o fato de que ele proporciona uma aproximação da Educação Básica e a Educação Superior. Desta forma, ele pode contribuir para uma articulação entre teoria e prática, procurando ainda elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Neste sentido o surgimento do programa vem contribuir com o trabalho das instituições superiores, pois cria espaços na formação inicial, articulando concomitantemente conhecimento teórico e prático e, ao fazer isso, promove uma reflexão com relação à identidade profissional docente. (PAREDES, 2012).

Em relação a constituição da identidade profissional docente Pimenta (2005) coloca que o exercício da docência não se reduz a aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos. Segundo

esta mesma autora a Identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constantes dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, se constrói também a partir do significado que cada professor confere a atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores de sua história de vida, de seus saberes, angustias e anseios do sentido que tem em sua vida o ser professor. Nesta direção Tartuci (2013) aponta que “o processo de construção de identidade profissional inclui a história de vida do sujeito suas experiências como aluno e como professor e toda vivencia direta ou indiretamente relacionada a profissão”.(TARTUCI, 2013, p. 90).

A “identidade não é um dado imutável e nem externo, mas se da em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado” (PIMENTA, 2005, p. 18) e a profissão professor se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos. Gonçalves ao discutir a carreira dos professores fala da “construção da identidade profissional, isto é, da relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo, tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica”. (GONÇALVES, 1992, p.145)

Considerando as críticas ao modelo atual de formação de professores, bem como as desistências dos professores nos primeiros anos de profissão é que apresentamos este artigo com o objetivo em inicialmente apresentar a distribuição dos números de subprojetos por cursos, número de coordenadores, professores supervisores e alunos bolsistas envolvidos no programa na Regional Catalão Goiás e desde já buscarmos refletir sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid para formação inicial e constituição da identidade docente.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como referência metodológica a abordagem sócio-histórica para uma investigação qualitativa e tem como procedimentos metodológicos da pesquisa a análise de documentos, a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Freitas (2001), cita Vygotsky que diz que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, ele vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos. A autora afirma que os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio histórico ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, deve focalizar o particular como instancia da totalidade social, compreender os sujeitos a partir do contexto. Freitas complementa que trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

A metodologia de Análise textual discursiva será a abordagem para análise de dados e informações da pesquisa (análise dos documentos, questionários e da entrevista). Segundo Moraes e Galiazi (2011), este tipo de análise é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização.

Nele, os textos são separados em unidades de significado. Neste processo de interpretação do significado, atribuído pelo autor, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Neste contexto, a partir da unitarização, interpretação, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização, isto é reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. Em relação aos questionários os dados serão organizados em quadros e tabelas para descrição e análise qualitativa.

Neste trabalho apresentaremos os dados inicias da pesquisa a partir do levantamento dos subprojetos do Pibid da UFG - Regional Catalão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar nossa pesquisa, realizamos um levantamento dos subprojetos do Pibid da UFG - Regional Catalão, que estão em andamento, por meio de consulta no site do Pró-Reitoria de Graduação - Prograd (https://pibid.prograd.ufg.br/p/2985-por-campus-participante). A partir das informações disponibilizadas no mesmo, foi que produzimos a tabela que segue abaixo, pois, a partir dela podemos identificar o vínculo dos mesmos, os números de coordenadores, professores supervisores, alunos bolsistas e escolas parceiras envolvidas em cada subprojeto. É importante frisar que a identificação dos subprojetos foi realizada no primeiro semestre de 2015 e se deu por curso.

N.	Curso	Nº de coordenador de área	Nº de Aluno	Nº de professor supervisor	Nº de escola parceira

1	Ciências Biologicas	2	24	3	3
2	Ciências Sociais	1	6	1	1
3	Educ. Física	1	16	2	2
4	Física	2	30	3	1
5	Geografia	2	21	8	2
6	História	1	12	2	2
7	Interdisciplinar	4	61	12	4
8	Letras Portugues	1	6	1	1
9	Matemática	1	22	4	2
10	Pedagogia	2	21	4	3
11	Psicologia	1	6	1	1
12	Química	1	6	1	1
Total		**19**	**231**	**42**	**23**

Fonte: Produção Própria

Conforme tabela acima, o PIBID, atualmente, está inserido em onze cursos de licenciatura, atende também um curso Interdisciplinar na UFG Regional Catalão. Este

levantamento inicial demonstrou o avanço nos números de cursos atendidos pelo PIBID, visto considerando que no ano de 2011foram atendidos apenas seis cursos, sendo: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química, em conformidade com Brasil (2011).

CONCLUSÃO

A pesquisa esta em fase inicial, e nos leva a compreender que diante de nosso cenário, percebe-se a necessidade de mudança do paradigma sobre a formação docente para avançarmos na formação de inicial, assim percebe-se que o Pibid pretende aproximar os cursos de licenciatura das redes públicas de ensino, possibilitando a aplicação das teorias advindas das universidades de forma articulada à prática, podendo auxiliar os licenciandos em suas atividades de ensino, pesquisa, práticas e assim terem acesso ao mundo das letras e domínio do conhecimento sistematizado, promovendo uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

Compreendemos que a relevância da pesquisa esta no sentido de contribuir para a avaliação de programas que fazem parte das políticas públicas de formação de professores e que buscam enfatizar a valorização da carreira docente, qualidade da formação inicial de professores, integração entre educação superior e educação básica, articulação entre teoria e prática. A análise dos sentidos atribuídos pelos alunos da licenciatura da Regional Catalão ao Pibid, para a sua formação e para construção da identidade docente poderá contribuir para dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos diferentes subprojetos/cursos e ampliar a compreensão do modo como o Pibid tem sido organizado e estruturado na UFG - Regional Catalão, seu papel para formação inicial e para a constituição da identidade docente, e ainda contribuir

com a avaliação e aperfeiçoamento do programa e de outros programas que tenham como meta a formação de professores.

REFERENCIAS

ANDRE, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui**. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p.39, 2007.

BRASIL. **EDITAL Nº 01/2011. MEC/CAPES/FNDE**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

CHAVES,S.M.;NETTO, F.L.M . **A licenciatura na UFG (2006 a 2013)** Goiania.2013. Disponível em: http://www.prograd.ufg.br/up/90/o/A_Licenciatura_no_contexto_da_graduacao_na_UFG.pdf Acesso em 21 de outubro de 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui**. [online]. 2002, n.116, pp. 21-39. ISSN 1980-5314. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002.

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

GONÇALVES, J. A. **A carreira das professoras do ensino primário**. In NÓVOA, A. (ed.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

MORAES, R; GALIAZZI, M. **Análise Texutal Discursiva:** processo reconstrutivo múltiplas faces**.** Ijuí: Editora Unijuí, 2ª EDITORA.2011.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID:** saberes em construção na formação de professores de Ciências – Dissertação (Mestrado em Ciência e em Matemática). UFPR, Curitiba, 2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítica-colaborativa:construindo seu significado a partir de experiencias com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. USP, São Paulo, v. 31, n3, p. 521 -539, set/dez. 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Lessard, Claude. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARTUCI, D. Berçário: espaço de aprendizagens, construção de saberes e identidades pessoais e profissionais. In TARTUCI, D. ; FLORES, M.M.L.(ed.). **Práticas Educativas e Políticas de Educação Básica.** Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2013. p. 89-101.

AS NOVAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES PÚBLICAS E AS SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Milena Souza Oliveira[326]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre os parâmetros curriculares nacionais constituídos no contexto dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e as avaliações nacionais e estaduais, como por exemplo, o ENEM que abrange as redes de Ensino Médio e a Prova Brasil e a partir disso, analisar como essas avaliações podem interferir diretamente na atuação do professor em sala de aula. Essa pesquisa foi realizada a partir da leitura bibliográfica de outros autores voltados para a área de políticas públicas e profissão docente, o que me permitiu reformular, rever e ao

[326] Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de História. Milena Souza Oliveira (milenasouzaolr@gmail.com) voluntária no projeto de extensão UFOP com a ESCOLA e participante do grupo de pesquisa sobre Modernidade e Educação nas obras de Primitivo Moacyr, coordenado pela Profa. Rosana Areal de Carvalho do Departamento de Educação da UFOP.

mesmo tempo afirmar conceitos e ideias que serão aqui apresentadas. Não é uma pesquisa com uma conclusão única, não proponho uma solução ao problema, isto seria trabalho para uma pesquisa futura. O que exponho é uma análise de um dos fatores responsáveis pela precarização do ensino, de modo que possamos entender a maneira que isso ocorre, como os envolvidos são afetados e quais as suas responsabilidades diante desse fator. Entendo que diante de um cenário de crises e reformas na educação, é importante que possamos compreender as políticas que imperam sobre os professores, antes de responsabilizá-los pelos insucessos educacionais.

Palavras chave: Políticas públicas; Avaliações; Profissão docente; Reformas educacionais.

INTRODUÇÃO

As reformas implantadas na educação não são recentes, porém, foi no período de 1990 que o sistema educacional que conhecemos atualmente, começou a ser estruturado. Temos nesse momento um contexto político-econômico voltado para uma crescente globalização afirmada por um sistema neoliberal, que preza cada vez mais a produtividade e auto-gestão do indivíduo, características que repercutem diretamente no ensino e na forma de ensinar, ou seja, atuam diretamente no trabalho e desempenho dos docentes, assim como no seu processo de formação.

A criação de parâmetros únicos curriculares e sistemas nacionais de avaliação, visam estabelecer um padrão de desempenho que resulte em dados que possam ser numericamente mensuráveis, e que deste modo, podem criar uma ilusão de desenvolvimento educacional. O que encontramos no entanto, são medidas paliativas, não tão preocupadas com a qualidade do ensino e capacidade de aprendizado do

aluno, mas sim com os seus resultados finais, algo não tão diferente de um modelo de educação tecnicista que encontramos na segunda metade do século passado.

O objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre os parâmetros curriculares nacionais constituídos no contexto dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e as políticas de avaliações nacionais e estaduais e analisar como essas avaliações podem interferir diretamente na atuação do professor em sala de aula e prejudicam a alteridade desse indivíduo. E que diante de um cenário de crises e reformas na educação, é importante que possamos compreender as políticas que imperam sobre os professores, antes de responsabilizá-los pelos insucessos educacionais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi feito um levantamento de textos bibliográficos de autores que também discutem as políticas de avaliação, tal como Álvaro Moreira Hipólito e Dermeval Saviani. Foi traçado um breve panorama histórico do cenário político presentes no país, e como isso afeta diretamente a educação de modo que essas mesmas políticas podem ser contraditórias em sua aplicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Governo de acordo com a LDB, deve agir em concomitância com os Estados e Municípios na elaboração de políticas educacionais, procurando atender de maneira adequada as necessidades da população e priorizando a qualidade desse ensino que é fornecido (SAVIANI, 1999). O Estado ainda é o principal operador de políticas de desenvolvimento educacional, mas devido à ideologias voltadas para a valorização de um saber-fazer, que busca atender a um sistema mercadológico, voltado para a

meritocracia, essa forma de pensar predominante no cenário nacional e bem sustentada por uma política de direita conservadora, contribuiu para que houvesse uma transferência dos núcleos de responsabilidade pela educação.

Houve uma descentralização na administração da educação, os sucessos e os fracassos do desenvolvimento escolar agora são distribuídos ás instituições, aos docentes, aos pais e até mesmo aos alunos, ou seja, a comunidade em geral. Ao redistribuir responsabilidades, o Estado permite que as escolas adquirem maior autonomia e flexibilidade no gerenciamento de suas decisões. Porém, é notável que essas medidas são contraditórias, ao passo que, ao se adquirir maior autonomia, também se assume uma demanda maior de responsabilidades e encargos burocráticos, o que implica em maior restrição na atuação das instituições e dos seus agentes.

> O paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2007, p. 367)

A escola é introduzida em uma lógica mercadológica, ela possui maior autonomia nas suas escolhas, mas os Estado não deixa de regular os resultados que devem ser

alcançados, que já são estipulados no plano de metas anual e que como já foi dito, é mensurado por um sistema de políticas baseadas em evidencias, determinado pelo INEP[327], e que também tem como parâmetro, avaliações que trazem conteúdos padronizados dentro das diretrizes estabelecidas pelos PCN (HYPOLITO, 2010). Na busca por alcançar essas metas, as instituições acabam tomando medidas que vão na contramão do aumento da qualidade do ensino, como a parceria com setores privados, adoção de apostilas, terceirizações, atitudes que levam a uma massificação e padronização do ensino, há uma desvalorização da educação como formadora do indivíduo socialmente crítico e atuante, e mais uma vez o ensino parece se voltar para uma finalidade prática que é o de preparação para o mercado de trabalho.

> O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente. (HYPOLITO, 2010, p. 1344)

Pensando no papel de atuação do professor, temos um processo semelhante. O docente, sendo parte de uma sociedade, está inserido nas premissas que esta propaga, e concordando ou não, é necessário uma certa adaptação a esse modelo social. Logo, o professor é constantemente estimulado a se aperfeiçoar, ele é inserido

[327] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

em um sistema competitivo, seu desempenho é constantemente avaliado, dentro e fora da sala de aula, desempenho este, que também é mensurado de acordo com o número de aprovações dos seus alunos. O professor também está sujeito a um número maior de encargos burocráticos, que aumentam devido a ideia de autonomia, que dentro da escola, pode ser pensada como um *sistema*[328], que só irá funcionar através da cooperação mútua dos grupos que compõem a instituição escolar, desde o seu âmbito municipal, ao seu âmbito estadual. Portanto, o trabalho docente, assim como sua responsabilidade, é ampliada para além das salas de aula e seu compromisso com a formação dos alunos.

Ao reconhecer essa realidade, podemos questionar a qualidade da educação e os rumos que o trabalho docente vêm tomando. Estaríamos passando por um processo de retomada de ensino tecnicista, voltado para a apropriação do conteúdo transmitido pelo professor, que assume papel central na sala de aula, sem se importar com as opiniões e contribuições dos alunos? Não se pode dizer que essa forma de regência ainda é predominante no cenário atual brasileiro, no entanto, não podemos considera-lo como extinto. Vale lembrar que o professor possui autonomia para criar o seu planejamento de curso anual, desde que estejam enquadrados dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da sua respectiva disciplina, ele possui a liberdade para determinar por quais disciplinas iniciar as suas aulas, quais materiais didáticos usar, não precisando estar constantemente preso aos livros didáticos. “As habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais.” (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

O que impede portanto, muitos docentes de exercerem um trabalho mais dinâmico e flexível dentro da sala de aula? As avaliações em larga e pequena escala assumem

[328] Dermeval Saviani irá definir o conceito de sistema de ensino em *“Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios”*, de modo que podemos compreender que a relação entre sistemas de ensino e planos de educação, estão intimamente conectados.

um papel regulador na atuação do professor. De acordo com Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro, em "*A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES"*:

> A avaliação institucional, sendo um processo destinado a analisar o desempenho global das instituições, seus processos de funcionamento e os resultados alcançados, identificando os seus pontos fortes e fracos e, principalmente, verificando as dificuldades enfrentadas, com vistas a sua superação, deve levar em consideração a natureza da instituição, o contexto em que está inserida, a sua missão, o tipo de produto produzido. (2009, P.60)

No entanto, a realidade que encontramos acaba não seguindo a ideia básica de que as realidades políticas, econômicas e culturais de cada instituição, influenciam diretamente na educação, e sendo assim, avaliações como o ENEM e a Prova Brasil, exigem uma demanda extensa de conteúdo e partem do pressuposto de que todos os alunos, independentemente das suas instituições, tiveram acesso a esses mesmos conteúdos, o que de certo modo - na concepção do Estado- é assegurado pelos currículos comuns.

Diante dessa situação, o professor tem o seu trabalho novamente limitado, e é por isso que o conceito de autonomia acaba se tornando contraditório e a avaliação deixa de ser um instrumento de diagnóstico viável para que os docentes possam aprimorar o seu trabalho.

CONCLUSÕES

As avaliações descritas trazem no conteúdo de suas formulações o que está apresentado no parâmetro curricular nacional que tem como objetivo padronizar o conteúdo do ensino. Deve-se levar em consideração que a padronização do conteúdo não acompanha a padronização do ensino, no entanto, esse parece ser um dos objetivos do Estado, a massificação do conteúdo implica na desvalorização dos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos aos quais os indivíduos estão inseridos, o que leva a uma precarização do trabalho docente nas instituições. Faz-se necessário reavaliar esse sistema de avaliações que promete melhorias e demonstrar resultados, mas que na realidade iludem através de números e estatísticas. As avaliações não devem ser abolidas, mas sim, reavaliadas.

Temos uma crescente onda de políticas conservadoras que influenciam diretamente nos rumos da educação, e que por sua vez, tem estimulado um modelo de educação alinhado às políticas do mercado e embasados no discurso da meritocracia. São pensamentos que incentivam um individualismo e exigem cada vez mais uma praticidade tanto por parte do ensino, quanto da aprendizagem. Os professores, inseridos nesse sistema, são constantemente incentivados a se aperfeiçoar e mostrar resultados que provem a sua capacidade de atuar na profissão. Há uma pressão que parte do Estado, da instituição em que ele trabalha, dos pais e dos alunos, que ao estarem sujeitos a pressões semelhantes, transferem a sua necessidade de obter a excelência nos exames que são obrigados a realizar, para o professor, que se torna responsável pelo seu fracasso ou sucesso.

Diante da cultura performática que esses profissionais da educação estão submetidos, é preciso recorrer a alternativas que possam reverter a situação de um ensino focado apenas em resultados. Na falta de políticas públicas do Estado que visem reformular o ensino para que ele se torne mais interessado na formação de indivíduos mais críticos e conscientes em escala nacional, caberá ao docente, rever a sua posição em sala de aula e reconhecer o papel fundamental que ele assume na formação dos alunos, uma

formação que para além do indivíduo, é uma formação desses indivíduos com o coletivo.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Faculdade de Educação da USP. Disponível em <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. UFPel.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto Latino-Americano. Educ. Soc., Campinas, Vol.28, n. 99, p. 355-375, maio/ago, 2007. Disponível em <htpp://www.cedes.unicamp.br>

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A avaliação como uma política pública: Aspectos da implementação do SINAES. SciELO Livros.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

AS NOVAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÕES PÚBLICAS E AS SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Milena Souza Oliveira[329]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre os parâmetros curriculares nacionais constituídos no contexto dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e as avaliações nacionais e estaduais, como por exemplo, o ENEM que abrange as redes de Ensino Médio e a Prova Brasil e a partir disso, analisar como essas avaliações podem interferir diretamente na atuação do professor em sala de aula. Essa pesquisa foi realizada a partir da leitura bibliográfica de outros autores voltados para a área de políticas públicas e profissão docente, o que me permitiu reformular, rever e ao mesmo tempo afirmar conceitos e ideias que serão aqui apresentadas. Não é uma pesquisa com uma conclusão única, não proponho uma solução ao problema, isto seria trabalho para uma pesquisa futura. O que exponho é uma análise de um dos fatores responsáveis pela precarização do ensino, de modo que possamos entender a maneira que isso ocorre, como os envolvidos são afetados e quais as suas responsabilidades diante desse fator. Entendo que diante de um cenário de crises e reformas na educação, é importante que possamos compreender as políticas que imperam sobre os professores, antes de responsabilizá-los pelos insucessos educacionais.

[329] Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de História. Milena Souza Oliveira (milenasouzaolr@gmail.com) voluntária no projeto de extensão UFOP com a ESCOLA e participante do grupo de pesquisa sobre Modernidade e Educação nas obras de Primitivo Moacyr, coordenado pela Profa. Rosana Areal de Carvalho do Departamento de Educação da UFOP.

Palavras chave: Políticas públicas; Avaliações; Profissão docente; Reformas educacionais.

INTRODUÇÃO

As reformas implantadas na educação não são recentes, porém, foi no período de 1990 que o sistema educacional que conhecemos atualmente, começou a ser estruturado. Temos nesse momento um contexto político-econômico voltado para uma crescente globalização afirmada por um sistema neoliberal, que preza cada vez mais a produtividade e auto-gestão do indivíduo, características que repercutem diretamente no ensino e na forma de ensinar, ou seja, atuam diretamente no trabalho e desempenho dos docentes, assim como no seu processo de formação.

A criação de parâmetros únicos curriculares e sistemas nacionais de avaliação, visam estabelecer um padrão de desempenho que resulte em dados que possam ser numericamente mensuráveis, e que deste modo, podem criar uma ilusão de desenvolvimento educacional. O que encontramos no entanto, são medidas paliativas, não tão preocupadas com a qualidade do ensino e capacidade de aprendizado do aluno, mas sim com os seus resultados finais, algo não tão diferente de um modelo de educação tecnicista que encontramos na segunda metade do século passado.

O objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre os parâmetros curriculares nacionais constituídos no contexto dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e as políticas de avaliações nacionais e estaduais e analisar como essas avaliações podem interferir diretamente na atuação do professor em sala de aula e prejudicam a alteridade desse indivíduo. E que diante de um cenário de crises e reformas na educação, é importante que possamos compreender as políticas que imperam sobre os professores, antes de responsabilizá-los pelos insucessos educacionais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi feito um levantamento de textos bibliográficos de autores que também discutem as políticas de avaliação, tal como Álvaro Moreira Hipólito e Dermeval Saviani. Foi traçado um breve panorama histórico do cenário político presentes no país, e como isso afeta diretamente a educação de modo que essas mesmas políticas podem ser contraditórias em sua aplicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Governo de acordo com a LDB, deve agir em concomitância com os Estados e Municípios na elaboração de políticas educacionais, procurando atender de maneira adequada as necessidades da população e priorizando a qualidade desse ensino que é fornecido (SAVIANI, 1999). O Estado ainda é o principal operador de políticas de desenvolvimento educacional, mas devido à ideologias voltadas para a valorização de um saber-fazer, que busca atender a um sistema mercadológico, voltado para a meritocracia, essa forma de pensar predominante no cenário nacional e bem sustentada por uma política de direita conservadora, contribuiu para que houvesse uma transferência dos núcleos de responsabilidade pela educação.

Houve uma descentralização na administração da educação, os sucessos e os fracassos do desenvolvimento escolar agora são distribuídos ás instituições, aos docentes, aos pais e até mesmo aos alunos, ou seja, a comunidade em geral. Ao redistribuir responsabilidades, o Estado permite que as escolas adquirem maior autonomia e flexibilidade no gerenciamento de suas decisões. Porém, é notável que essas medidas são contraditórias, ao passo que, ao se adquirir maior autonomia,

também se assume uma demanda maior de responsabilidades e encargos burocráticos, o que implica em maior restrição na atuação das instituições e dos seus agentes.

> O paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2007, p. 367)

A escola é introduzida em uma lógica mercadológica, ela possui maior autonomia nas suas escolhas, mas os Estado não deixa de regular os resultados que devem ser alcançados, que já são estipulados no plano de metas anual e que como já foi dito, é mensurado por um sistema de políticas baseadas em evidencias, determinado pelo INEP[330], e que também tem como parâmetro, avaliações que trazem conteúdos padronizados dentro das diretrizes estabelecidas pelos PCN (HYPOLITO, 2010). Na busca por alcançar essas metas, as instituições acabam tomando medidas que vão na contramão do aumento da qualidade do ensino, como a parceria com setores privados, adoção de apostilas, terceirizações, atitudes que levam a uma massificação e padronização do ensino, há uma desvalorização da educação como formadora do

[330] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

indivíduo socialmente crítico e atuante, e mais uma vez o ensino parece se voltar para uma finalidade prática que é o de preparação para o mercado de trabalho.

> O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente. (HYPOLITO, 2010, p. 1344)

Pensando no papel de atuação do professor, temos um processo semelhante. O docente, sendo parte de uma sociedade, está inserido nas premissas que esta propaga, e concordando ou não, é necessário uma certa adaptação a esse modelo social. Logo, o professor é constantemente estimulado a se aperfeiçoar, ele é inserido em um sistema competitivo, seu desempenho é constantemente avaliado, dentro e fora da sala de aula, desempenho este, que também é mensurado de acordo com o número de aprovações dos seus alunos. O professor também está sujeito a um número maior de encargos burocráticos, que aumentam devido a ideia de autonomia, que dentro da escola, pode ser pensada como um *sistema*[331], que só irá funcionar através da cooperação mútua dos grupos que compõem a instituição escolar, desde o seu âmbito municipal, ao seu âmbito estadual. Portanto, o trabalho docente, assim

[331] Dermeval Saviani irá definir o conceito de sistema de ensino em *"Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios"*, de modo que podemos compreender que a relação entre sistemas de ensino e planos de educação, estão intimamente conectados.

como sua responsabilidade, é ampliada para além das salas de aula e seu compromisso com a formação dos alunos.

Ao reconhecer essa realidade, podemos questionar a qualidade da educação e os rumos que o trabalho docente vêm tomando. Estaríamos passando por um processo de retomada de ensino tecnicista, voltado para a apropriação do conteúdo transmitido pelo professor, que assume papel central na sala de aula, sem se importar com as opiniões e contribuições dos alunos? Não se pode dizer que essa forma de regência ainda é predominante no cenário atual brasileiro, no entanto, não podemos considera-lo como extinto. Vale lembrar que o professor possui autonomia para criar o seu planejamento de curso anual, desde que estejam enquadrados dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da sua respectiva disciplina, ele possui a liberdade para determinar por quais disciplinas iniciar as suas aulas, quais materiais didáticos usar, não precisando estar constantemente preso aos livros didáticos. “As habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais.” (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

O que impede portanto, muitos docentes de exercerem um trabalho mais dinâmico e flexível dentro da sala de aula? As avaliações em larga e pequena escala assumem um papel regulador na atuação do professor. De acordo com Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro, em “*A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES”*:

> A avaliação institucional, sendo um processo destinado a analisar o desempenho global das instituições, seus processos de funcionamento e os resultados alcançados, identificando os seus pontos fortes e fracos e, principalmente, verificando as dificuldades enfrentadas, com vistas a sua superação, deve levar em consideração

> a natureza da instituição, o contexto em que está inserida, a sua missão, o tipo de produto produzido. (2009, P.60)

No entanto, a realidade que encontramos acaba não seguindo a ideia básica de que as realidades políticas, econômicas e culturais de cada instituição, influenciam diretamente na educação, e sendo assim, avaliações como o ENEM e a Prova Brasil, exigem uma demanda extensa de conteúdo e partem do pressuposto de que todos os alunos, independentemente das suas instituições, tiveram acesso a esses mesmos conteúdos, o que de certo modo - na concepção do Estado- é assegurado pelos currículos comuns.

Diante dessa situação, o professor tem o seu trabalho novamente limitado, e é por isso que o conceito de autonomia acaba se tornando contraditório e a avaliação deixa de ser um instrumento de diagnóstico viável para que os docentes possam aprimorar o seu trabalho.

CONCLUSÕES

As avaliações descritas trazem no conteúdo de suas formulações o que está apresentado no parâmetro curricular nacional que tem como objetivo padronizar o conteúdo do ensino. Deve-se levar em consideração que a padronização do conteúdo não acompanha a padronização do ensino, no entanto, esse parece ser um dos objetivos do Estado, a massificação do conteúdo implica na desvalorização dos contextos culturais, sociais, políticos e econômicos aos quais os indivíduos estão inseridos, o que leva a uma precarização do trabalho docente nas instituições. Faz-se necessário reavaliar esse sistema de avaliações que promete melhorias e demonstrar

resultados, mas que na realidade iludem através de números e estatísticas. As avaliações não devem ser abolidas, mas sim, reavaliadas.

Temos uma crescente onda de políticas conservadoras que influenciam diretamente nos rumos da educação, e que por sua vez, tem estimulado um modelo de educação alinhado às políticas do mercado e embasados no discurso da meritocracia. São pensamentos que incentivam um individualismo e exigem cada vez mais uma praticidade tanto por parte do ensino, quanto da aprendizagem. Os professores, inseridos nesse sistema, são constantemente incentivados a se aperfeiçoar e mostrar resultados que provem a sua capacidade de atuar na profissão. Há uma pressão que parte do Estado, da instituição em que ele trabalha, dos pais e dos alunos, que ao estarem sujeitos a pressões semelhantes, transferem a sua necessidade de obter a excelência nos exames que são obrigados a realizar, para o professor, que se torna responsável pelo seu fracasso ou sucesso.

Diante da cultura performática que esses profissionais da educação estão submetidos, é preciso recorrer a alternativas que possam reverter a situação de um ensino focado apenas em resultados. Na falta de políticas públicas do Estado que visem reformular o ensino para que ele se torne mais interessado na formação de indivíduos mais críticos e conscientes em escala nacional, caberá ao docente, rever a sua posição em sala de aula e reconhecer o papel fundamental que ele assume na formação dos alunos, uma formação que para além do indivíduo, é uma formação desses indivíduos com o coletivo.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Faculdade de Educação da USP. Disponível em <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. UFPel.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto Latino-Americano. Educ. Soc., Campinas, Vol.28, n. 99, p. 355-375, maio/ago, 2007. Disponível em <htpp://www.cedes.unicamp.br>

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A avaliação como uma política pública: Aspectos da implementação do SINAES. SciELO Livros.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PEDAGOGO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Nayara Mariano Souto[1]; Ana Cristina Ferreira[1]

Universidade Federal de Ouro Preto, Mestrado em Educação. nayara2610@hotmail.com; anacf@iceb.ufop.br

Resumo

Há mais de uma década, estudos vêm evidenciando problemas na formação matemática dos professores que lecionam para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, a maioria desses profissionais é oriunda de cursos de Pedagogia. Contudo, pelas diretrizes vigentes, um pedagogo pode atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, na modalidade Normal ou EJA, na Educação Profissional e ainda na gestão e organização de projetos educacionais em ambientes escolares e não escolares. Com tantos perfis previstos, a formação oferecida se propõe a ser flexibilizada e interdisciplinar, porém, nem sempre consegue preparar adequadamente o profissional para todas as áreas. Nesse contexto, nos propusemos a investigar a percepção de estudantes de três cursos de Pedagogia mineiros acerca de sua formação matemática e sentido de competência profissional para atuar nessa área. Nesse estudo, de natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio de questionários, entrevista e documentos. Recortamos para esse artigo uma reflexão sobre as respostas dos alunos de uma das instituições pesquisadas ao questionário. Os resultados evidenciam que embora mais da metade perceba sua formação matemática como adequada ou suficiente e mencione que observou uma mudança na sua própria relação com essa disciplina, existem várias críticas quanto à carga horária e às características das disciplinas que privilegiam pouco a prática docente. Por outro lado, a maioria dos participantes não se percebe preparado para lecionar Matemática nos anos iniciais do ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pedagogia; formação matemática do pedagogo; pedagogo docente.

Introdução

O curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, se propõe a formar profissionais que, dentre outras possibilidades, possam atuar como

docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Nesse sentido, poderão vir a assumir aulas de Matemática, bem como de todas as demais disciplinas que compõem o currículo dessas etapas da escolarização.

Como um dos objetivos do curso é formar professores capazes de articular o conhecimento de diversas áreas que compõem o currículo dos anos iniciais para trabalhá-los de maneira interdisciplinar, espera-se que no currículo de Pedagogia exista um equilíbrio entre as disciplinas clássicas, tais como Filosofia, História da Educação, Sociologia e as disciplinas de conteúdo específico, tais como Matemática e Língua Portuguesa. Entretanto, algumas pesquisas mostram que tal equilíbrio não existe.

Um estudo elaborado por Gatti e Nunes (2008) ajuda a elucidar sobre a realidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, ao investigarem sobre o que se propõe como disciplinas formadoras nesses cursos. As autoras analisaram currículos e ementas de 71 cursos presenciais em todo o Brasil, coletando dados através de informações disponibilizadas nos sites das instituições. As autoras procuraram obter um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, focalizando a formação para o exercício da docência nos primeiros anos da educação básica.

Foram encontradas 3513 disciplinas nos 71 cursos pesquisados, sendo 3107 obrigatórias (sem incluir os estágios) e 406 optativas. Um dos resultados encontrados foi que 28% das disciplinas são referentes a *conhecimentos relativos à formação profissional específica*, isto é, que possuem repertório como conteúdos do currículo da educação básica. Segundo as autoras, as ementas frequentemente expressam preocupação com o *porquê* ensinar, entretanto, só de forma muito incipiente registram *o quê* e *como* ensinar. Com relação às disciplinas voltadas para o *como* ensinar, isto é, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, as autoras perceberam que elas representam 20,7% do total e as disciplinas voltadas aos conteúdos, ao *o*

quê ser ensinado nas séries iniciais do Ensino Fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto (GATTI, NUNES, 2008).

Para a disciplina de Matemática, especificamente, nos cursos de Pedagogia é oferecido aos alunos um panorama dos conteúdos, sem um “aprofundamento suficiente para que o [futuro] professor proponha desafios capazes de favorecer o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes” (GATTI, NUNES, 2008, p. 232).

Serrazina (2012) afirma que um professor precisa estabelecer conexões entre os vários domínios da Matemática e relacionar o conhecimento que os alunos já possuem com o que estão aprendendo e com o que aprenderão no futuro. Para isso é fundamental que ele tenha uma visão geral do currículo e um conhecimento mais aprofundado do currículo do ano que está lecionando, assim, já pensará nas conexões que poderá fazer, bem como, evitar algumas frases que podem gerar conflitos nos seus alunos nos anos seguintes. Em sua formação, é importante que o futuro professor tenha contato com situações práticas, nas quais aplique seus conhecimentos matemáticos, didáticos e curriculares.

Diante de tantos desafios que aparecem para o exercício da docência, com todas as suas particularidades, e pensando que a Matemática é pouco abordada na formação inicial em Pedagogia, nos propusemos a investigar a percepção que alunos concluintes do curso de Pedagogia têm de sua formação matemática. Para isso, levantamos as seguintes questões: *Como alunos concluintes do curso de Pedagogia percebem sua formação matemática? Eles se sentem preparados para lecionar Matemática?*

Metodologia

Entendendo a *metodologia* de uma pesquisa como “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” que inclui tanto o conjunto de técnicas de coleta, como as concepções teóricas, optamos por uma abordagem qualitativa por sua adequação ao nosso objeto de estudo. Utilizamos três[332] instrumentos de coleta de dados: análise documental dos projetos políticos pedagógicos das instituições participantes, matrizes curriculares e ementas de disciplinas matemáticas, questionários e entrevistas com alunos concluintes dos cursos de Pedagogia (MINAYO, 2001, p. 16).

A análise documental teve por objetivo levantar informações acerca da instituição, do curso: quando foi criado, as razões que impulsionaram sua criação, o foco do curso (docência ou gestão), sua matriz curricular. Assim como das disciplinas matemáticas: temas abordados, carga horária, número de disciplinas.

O questionário foi composto por questões abertas e de múltipla escolha. As questões versaram sobre as disciplinas matemáticas na formação inicial, o gosto pela matemática, as razões de se cursar Pedagogia. Dividimos o questionário em duas partes: uma de identificação, para montarmos o perfil dos participantes, onde buscamos informações sobre idade, sexo, tipo de instituição em que estudou na escola básica, ano de conclusão, vínculo empregatício, razões de escolher o curso de Pedagogia. A segunda parte buscou informações acerca da relação do concluinte com a matemática na escola básica e a formação atual (recebida na Pedagogia). Nosso objetivo foi levantar informações sobre quais eram as principais dificuldades com a disciplina, bem como conhecer como eles avaliam as aulas e a formação matemática como um todo. Objetivamos, também, saber se a relação com a matemática, caso fosse conflituosa, se alterou após a graduação.

Resultados e discussão

[332] Como a pesquisa está em andamento, nesse texto apresentamos resultados parciais, retirados dos questionários e da análise documental.

Nessa seção apresentamos, brevemente, o curso de Pedagogia estudado, as disciplinas matemáticas ofertadas e os resultados do questionário, aplicado junto às concluintes, em junho de 2015.

O curso aqui apresentado é ofertado por uma universidade federal mineira e foi criado em 2008. Atualmente, seu foco está em formar educadores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para exercer atividades de magistério em todas as modalidades previstas nas Diretrizes, com base em uma visão ampla do sistema educacional e do trabalho do educador.

Com relação à Matemática, o curso oferece quatro disciplinas, com um total de 252h/a: Matemática: Conteúdos e Metodologias I (72h/a), Matemática: Conteúdos e Metodologias II (72h/a), Noções de Estatística (36h/a)[333] e Prática de Ensino de Matemática (72h/a). A carga horária destinada à formação matemática representa menos de 7% da carga horária total do curso.

Em Conteúdos e Metodologias I, são abordados os temas de alfabetização matemática, construção do número, jogos e resolução de problemas, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que é trabalhada a análise de erros, aspecto importante na avaliação, onde se busca razões para a compreensão de um erro cometido, que pode orientar a prática reflexiva do professor.

Em Conteúdos e Metodologias II, encontramos temas que demandam tempo para uma compreensão aprofundada, tais como números racionais, em que suas diferentes representações e significados não são triviais. É ainda trabalhado o desenvolvimento do pensamento geométrico, percepção espacial e o pensamento probabilístico.

A disciplina de Prática de Ensino de Matemática contém temas muito importantes, como o currículo de Matemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[333] Não encontramos a ementa dessa disciplina no Projeto Pedagógico da instituição.

com suas sugestões de abordagem dos conteúdos. A disciplina ainda oferece a possibilidade de estágio de regência de Matemática, algo crucial para o desenvolvimento do futuro professor.

Participaram da pesquisa 13 concluintes, todas do sexo feminino, que possuem entre 20 e 40 anos, com maior concentração no intervalo de 21 e 26 anos. A grande maioria é oriunda de ensino público e nenhuma delas possuía vínculo profissional ligado à Educação, na época da pesquisa.

Todas afirmaram que pretendiam lecionar, mas a maioria selecionou a Educação Infantil como o segmento mais desejável. Grande parte das participantes afirmou que a relação com a Matemática escolar não foi boa, apenas duas afirmaram gostar muito de Matemática. Várias fizeram declarações semelhantes às de Daniele[334]: "Sempre tive nota baixa na matéria, acredito que seja por causa dos professores, a forma tradicional que ensino, enquadrando os alunos num mesmo viés, os que fogem à regra são considerados incapazes". As justificativas mais recorrentes sobre o 'não gostar de Matemática' estão relacionadas à metodologia do professor, que alguns chamaram de tradicional, com muitas fórmulas para decorar e poucos *porquês* de se aprender determinado conteúdo e à própria figura do professor e sua relação pessoal.

Uma das questões versava sobre o que os participantes acharam das aulas de Matemática na Pedagogia, e a grande crítica foi que as aulas foram muito pautadas no conteúdo, em *o quê* ensinar e pouco em *como* ensinar. A fala de Laila evidencia bem essa situação: "Vimos poucas atividades práticas, a maior parte das disciplinas de matemática focavam no conteúdo mas não em como transmiti-lo". Contudo, também encontramos relatos com o de Luana: "No curso de pedagogia tive aulas práticas, com materiais e recursos que me fizeram compreender que estas aulas podem ser muito mais prazerosas", que nos fazem perceber que é preciso conhecer mais a fundo o trabalho realizado para analisá-lo em profundidade.

[334] Todos os nomes apresentados são fictícios.

Quando foi pedido que avaliassem a formação matemática que receberam na graduação (muito boa, suficiente, razoável e insuficiente), encontramos que mais da metade dos participantes consideraram sua formação muito boa. Luana, por exemplo, afirmou: “Hoje vejo que se a Matemática for ensinada de forma que chame a atenção dos alunos, ela pode ser mais prazerosa e despertar o interesse e maior aprendizagem dos alunos”. Os participantes que afirmaram que a formação foi suficiente justificaram que a carga horária é baixa e que essa formação ofereceu a base, mas precisará continuar estudando. Contudo, também encontramos participantes que consideraram sua formação insuficiente. A formação classificada como *insuficiente* foi, segundo alguns participantes da UFOP, devido ao fato das aulas serem muito “tradicionais”, onde sentiram falta de novas metodologias e não aprenderam meios de ensinar.

Embora uma boa parte considere que recebeu uma formação matemática muito boa, boa ou suficiente, muitas afirmam que não se sentem preparadas para lecionar Matemática. Como afirma Fabiana: “Ensinarei e buscarei outras fontes, com meus pares, com ajuda da internet pois não me sinto segura em saber ‘só pra mim’ como atualmente é”. Algumas, afirmaram que se sentem mais preparadas para lecionar na Educação Infantil do que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que consideram o conteúdo dessa fase de escolarização mais difícil.

Finalmente, questionamos às participantes se elas consideravam que a relação que elas tinham com a Matemática escolar se alterou após cursar as disciplinas matemáticas na Pedagogia. Apenas duas afirmaram que *não*. O restante afirmou que *sim* ou *parcialmente*. As justificativas, em sua grande maioria, se relacionavam com o fato de terem tido contato com alguns materiais concretos, tais como o material dourado. A fala de Maria evidencia bem: “Porque entende a lógica de fazer as operações adição, subtração e multiplicações e divisões, aprendi a usar o material dourado”.

De uma maneira geral, nossos resultados nos fazem refletir, tal como afirma Shulman (1986), que o conhecimento do conteúdo é importante, assim como o conhecimento pedagógico do conteúdo. E que os dois aspectos não deveriam ser apresentados separadamente, mas, de forma balanceada. Afinal de contas, a ênfase em qualquer um dos aspectos pode trazer consequências para a prática do futuro professor. E as falas de algumas participantes nos levam a crer que elas pensam que aprender a ensinar é muito mais importante do que compreender o conteúdo, como a fala de Mariana: “Os professores ensinaram o conteúdo e não o “como ensinar”. No caso de formar professores, era o mais importante”. Mas como ensinar algo que não se sabe?

Outro ponto a ser levantado é que, mesmo com a carga horária reduzida (segundo as participantes), as disciplinas matemáticas foram capazes de alterar, mesmo que minimamente, a visão que elas tinham da matemática, ainda que isso não tenha sido suficiente para que as participantes afirmassem se sentirem seguras para ministrar aulas, mas já é algo importante. Serrazina (2003) afirma que “os futuros professores que chegam à sua formação inicial possuem um modelo implícito, um conhecimento dos conteúdos matemáticos que têm de ensinar, adquiridos durante a sua escolarização, bem como um conhecimento didático vivido durante a sua experiência como alunos” (SERRAZINA, 2003, p. 307).

Há que se considerar as limitações do nosso estudo, uma vez que partimos da percepção de estudantes acerca da formação matemática e, a partir delas, tiramos nossas conclusões. Entretanto, julgamos importante trazer tais aspectos subjetivos, uma vez que demos voz àqueles que vivenciam a formação.

Conclusões

Nossos resultados da análise documental apontam para a baixa carga horária das disciplinas matemáticas no curso de Pedagogia estudado, menos de 8% da carga horária total, distribuídas em quatro disciplinas.

As respostas ao questionário evidenciam que há diferenças na forma como os participantes percebem as aulas das disciplinas de Matemática e a formação recebida. Contudo, há evidências de que a maioria não se sente preparada para atuar lecionando essa disciplina para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, observa-se que parecem perceber alguma mudança na relação que elas próprias estabelece com a Matemática, o que sugere que as experiências vivenciadas durante as disciplinas tiveram consequências positivas. Contudo, também encontramos fortes evidências de que isso ainda não foi suficiente para que pudessem a se sentir seguras para lecionar tal conteúdo.

As principais queixas são a reduzida carga horária da Matemática, a ênfase nos conteúdos durante as aulas, em detrimento da apresentação de novas metodologias.

A formação inicial é um importante espaço para o processo de profissionalização, pois nesse estágio o futuro professor pode entrar em contato com uma série de disciplinas, estágios e, possivelmente, atividades de pesquisa que servirão de base para a construção de um repertório de saberes (que posteriormente serão usados em sua prática, em um movimento de ação e ressignificação, mesclando-se aos saberes que emergirão da própria prática). Dessa forma, torna-se evidente que é preciso investir mais na formação matemática ofertada nos cursos de Pedagogia de modo a permitir que os futuros professores se sintam capazes e confortáveis ao lecionarem Matemática para a educação Infantil e anos iniciais do Enino Fundamental.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n° 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 25 set. 2012.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Coord.) Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. **Relatório final**: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2008.

MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 14ª ed. Petrópolis: Vozes. 2001. 80p.

SERRAZINA, M. L. M. A formação para o ensino da matemática: perspectivas futuras. **Educação Matemática em Revista**. V. 10. Nº. 14. Ago.: 2003. p. 67 – 73.

_____, Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**. V. 6. Nº 1. Maio: 2012. p. 266 – 283.

SHULMAN, L. S. Those who undestand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. V. 15, Nº. 2. Feb.: 1986. p. 4-14.

14.2 O TRABALHO DOCENTE DENTRO DO SISTEMA PRISONAL

PROFETA; Alice Batista [1]

AMARAL; Arlene de Paula Lopes[2]

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. alice.profeta@ufv.br:

[2] Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. arlene.amaral@ufv.br

RESUMO:

O presente trabalho é resultado de uma proposta da disciplina EDU498 - Trabalho e Educação oferecida aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa no primeiro semestre de 2015. A escolha pelo tema "*O trabalho do pedagogo dentro sistema prisional"* seu deu pelas discussões realizadas durante a disciplina e pela busca do entendimento sobre o trabalho do professor fora do ambiente escolar. Buscamos compreender sobre o trabalho docente nos sistema prisional, proporcionando uma discussão sobre a escolha, desafio e motivação do professor nos presídios brasileiro. Para a realização desse trabalho foram analisados referenciais teóricos discutidos no decorrer da disciplina (EDU498), se destacando os autores como: Antunes (2011); Gadotti (2007); Tardif (2007); e outros. Metodologicamente o trabalho utilizou-se da abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada com uma professora

do sistema prisional. Na entrevista com a educadora prisional podemos constatar que a prática exercida pelo trabalho do pedagogo em presídios é menos emocional, o professor busca não ter envolvimento e comoção, mediante o público em questão. Além dos mais, percebemos que o trabalho no presídio enfrenta muitas dificuldades para a concretização do objetivo de uma educação prisional de qualidade para todos os presidiários. Por fim concluímos que a falta, por exemplo, de um projeto político pedagógico, onde o currículo seja adequado à realidade prisional. A falta de uma melhor aplicação de recursos financeiros, bem como preparo para os professores ainda são grandes desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Trabalho docente; Sistema prisional

INTRODUÇÃO

O sistema prisional é conhecido como um estabelecimento fechado e seguro, utilizado para executar a ação punitiva, preventiva e com caráter de reabilitação e ressocialização. Essa se estabelece perante a inflação da lei estabelecida em nosso país, ao cidadão lhe é retirado o direito de convivência social e liberdade de ir e vim restrita, é um espaço destinado a presos provisórios e condenados por contravenções. Durante esse período sua integridade é responsabilidade do Estado. Esse tem o dever de dar assistência necessária para sua permanência respeitando os direitos humanos, visando sua reabilitação para um possível retorno social. Em veracidade dessa função pode-se citar a lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Institui a lei de Execução Penal.

> Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. A assistência estende-se ao egresso.
> Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa.

O foco do nosso trabalho é discutir a assistência educacional, onde o Estado tem uma intervenção fundamental. O artigo da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 destaca que:

> - Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Para (Gadotti, 2009) a importância da educação para o indivíduo, independente do espaço que esteja inserido. Segundo o autor a educação pode oferecer mudanças, ela proporciona uma valorização do individuo. "Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes (GADOTTI, 2007, p.17)."

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo analisar a especificidade do trabalho docente dentro do sistema prisional. Buscou compreender como é trabalhar em um espaço tão peculiar. Quais são os desafios e dificuldades para exercer a prática da docência. O que motivou a escolha desse espaço para lecionar.

A escolha do tema se deu pela disciplina Trabalho e Educação, do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Viçosa onde se dialogou sobre a

concepção de trabalho e seus reflexos na vida do trabalhador. As discussões teóricas foram pautadas na origem do trabalho; sua relação para promover a subsistência; o trabalho como algo enaltecedor ou degenerador e sobre a ideia de capital humano.

Compreender as reais condições do atual contexto social, político e econômico do mundo do trabalho são extremamente importantes para se chegar a um entendimento de que o trabalho é a maneira em que o indivíduo se faz presente. É necessário também desvelar as concepções sobre os sentidos do trabalho para a pessoa humana em sua totalidade, uma vez que a partir dele que desenvolve todo embaralhado de relações que circulam o homem e a sociedade, sendo assim estar capacitado para exercer determinada função é estar ativo perante uma sociedade que visa sempre o contexto produtivo, e colocando como marginalizado é aquele que não é capaz de produzir (ANTUNES, 2011).

Nesse sentido, o trabalho busca favorecer uma reflexão sobre o trabalho do professor nos sistema prisional, proporcionando uma discussão sobre a escolha, desafio e motivação do trabalho docente nos presídios brasileiro.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de natureza qualitativa, pois através deste estudo buscou-se realizar um aprofundamento da “compreensão do significado dos fatos sociais, (...) partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano.” (GOLDENBERG, 2000,P.49).

Dentro desta perspectiva e levando em consideração o objetivo traçado, o presente trabalho apresenta um estudo de caso com uma pedagoga, sendo essa habilitada para apresentar informações pertinentes à proposta escolhida. A entrevista foi realizada com a professora Marielene, formada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Viçosa, com especialização em Educação de Jovens e Adultos, pela

Universidade Federal de Minas Gerais, e pós-graduação em Educação em Unidades Prisionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Marilene trabalhou no presidio de Viçosa – Minas Gerais de 2013 a 2014. Seu trabalho de docente nesse espaço se desenvolveu a partir de dois momentos da sua vida. O primeiro pelo sonho de ser militar. Segundo pela vivência no curso de pedagogia, no qual durante a graduação realizou um trabalho acadêmico sobre o papel do pedagogo no sistema prisional, em que entrevistou o diretor da escola do sistema prisional para entender os desafios da assistência educacional nesse espaço.

Para Tardif (2007, p.81) a escolha pela carreira é "(...) concebida em conexão com a história de vida e com a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experimental e idiossincrático do saber do professor".

Quando perguntamos sobre as dificuldades e desafios, a entrevistada enfatiza que *"em qualquer trabalho encontramos desafios e na educação prisional não é diferente."* Sua reflexão nos remete que independente do ambiente em que o pedagogo estiver executando seu trabalho, haverá sempre dificuldades, claro que algumas específicas. Para Tardift (2007, p. 240) "se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e de partilhar e sua vivência profissional".

Para a pedagoga os maiores desafios estão relacionados a questão geral do presídio, ou seja o controle, pois *esbarramos com o regimento interno do presídio, que avalia todo material que trabalhamos na escola, como uso de filmes e vídeos, entrada de pen drive, dvd e cd*; também a falta de orientação pedagógica por parte da

superintendência regional de educação. A questão mais específica é a baixa autoestima dos alunos. Muitos não acreditam na sua capacidade de aprender.

Sobre o relacionamento entre professor e aluno, Marilene descreve que, há uma relação de respeito muito forte, ao passo que descreve: *o apenado vê o professor como aquele que está ali para ajudar e não para julga ou criticar os erros deles*. A pedagoga é categórica ao enfatizar que *só ofertar a educação no sistema prisional não é garantia de "salvação", a pessoa precisa querer mudar de vida*. Segundo Freire (1999) quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e nas suas circunstâncias.

Quando questionada sobre o olhar da sociedade e possíveis preconceitos a entrevistada aponta que muitos acham que é por falta de opção no mercado de trabalho, motivo pelo qual um pedagogo exercer sua atividade profissional nesse espaço em questão. Essa concepção é prejulgada, *"pois somos escolhidos para esta missão, que, sem dúvida, não é fácil* (Marilene)."

A sociedade muitas das vezes não consegue enxergar o detento como ser humano, carente de oportunidade e educação, não depositando confiança mesmo após comprimento de sua pena. Freire(1996,p.22) faz uma descrição de homens e mulheres da nossa sociedade como seres "Capazes de intervir no mundo, de comprar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de imprensáveis exemplos de baixeza e de indignida."

A pedagoga ressalta que nunca sofreu qualquer preconceito por atuar nessa área da educação e espera nunca sofrer. Enfatiza : "*(...) só quem trabalha com esta modalidade sabe o quão é gratificante ver a evolução intelectual e social do indivíduo* (Marilene)." Nesse proposito, podemos citar Tardif (2007) quando o autor afirma que a educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, seu objetivo

último é formar pessoas que não precisem mais dos professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação.

CONCLUSÕES

Esse trabalho que teve o intuito principal conhecer o trabalho de um pedagogo fora do ambiente escolar, nos mostrando que o trabalho no sistema prisional é um estabelecimento diferenciado, onde o pedagogo pode exercer suas atividades profissionais.

Demostrou que a partir da descoberta e vivencia em novos ambientes, o trabalho docente pode ser ampliado e diversificado com grandes desafios. O relato da entrevistada deixou claro que existem dificuldades como em todo espaço de atuação do pedagogo, porém existem especificidades voltadas ao público alvo tendo um relacionamento de respeito entre os sujeitos do processo. O aluno respeita o professor pela sua prática, pelo seu trabalho informativo e formativo de opinião, e o professor o respeita indiferente ao que ele se sujeitou fazer na sociedade a qual culminou sua presença nesse ambiente.

Em sua concepção de pedagoga, seu trabalho cumpriu todas as exigências pertinentes à prática de educar, porém acredita que só a educação oferecida aos detentos no ambiente prisional não tem efeito satisfatório. É necessário o detento se envolver, querer mudanças e cumprir seus deveres como cidadão.

Por fim, o trabalho conclui que independente do espaço escolar, o pedagogo exerce sua função, suas habilidades lapidadas em sua graduação. Além do mais na prática pedagógica dentro dos presídios, seu trabalho é menos emocional, não ha envolvimentos de emoção e comoção, mediante o público em questão. Porém isso

não é empecilho para exercer um bom trabalho, se torna desafios constantes a esses profissionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

FREIRE, Paulo. P**edagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOLDEMBERG; Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O QUE PENSAM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS?

Regilane Gava Lovato[335]; Francisca Izabel Pereira Maciel[336]

RESUMO

A formação continuada de professores ganhou destaque, principalmente, a partir dos anos 90. Nesse trabalho iremos analisar o que pensam os professores alfabetizadores que cursaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a coordenadora do programa, num município do estado do Espírito Santo, sobre a formação continuada do Pacto. Esse texto é parte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, que analisa a formação continuada do PNAIC. Para subsidiar o trabalho foram realizadas entrevistas semi estruturadas com seis professoras alfabetizadoras e a coordenadora do programa, no município capixaba. As reflexões e análises evidenciam que esse programa foi criado na tentativa de sanar o problema da alfabetização de crianças no Brasil, muitas vezes sem levar em consideração o contexto social em que está inserida a escola e aprimorar a prática docente do professor alfabetizador. Com isso, nas entrevistas, notamos que a formação tinha o foco na prática e, por isso, as reflexões teóricas não foram tão ressaltadas. Além disso, constatamos, nas falas dos sujeitos, que a formação possibilitou a troca de experiências entre os docentes, embora tenha sido, na visão deles, cansativa e repetitiva.

PALAVRAS CHAVES: Formação continuada; PNAIC; prática docente.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas e os programas voltados para a formação continuada de professores, no Brasil, elaborados e implementados em serviço, em sua grande maioria, tem como finalidade aprimorar a ação dos docentes e suprir suas fragilidades.

[335] Mestranda em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, pela FaE/UFMG. E-mail: regigava@yahoo.com.br.

[336] Professora associada da Faculdade de Educação/UFMG. E-mail: emaildafrancisca@gmail.com.

Nesse sentido, “as políticas e os programas desenvolvidos assumem um caráter compensatório” (GIARDINI, 2011, p.17). Percebe-se a necessidade de superar a formação insuficiente, já que esta afeta diretamente o desempenho dos alunos e uma tentativa de correlacionar a formação de professores e a qualidade da educação.

O PNAIC foi instituído, em 2012, com o objetivo principal de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse programa conta com a participação articulada dos governos federal, estaduais e municipais e com a parceria de universidades públicas e secretarias de educação, para que o objetivo seja alcançado. Para a implementação, o Pacto dispõe de quatro eixos de atuação, sendo eles: formação continuada presencial dos professores alfabetizadores, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES); materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização. O PNAIC é um programa do governo federal que está inserido numa política pública de formação continuada de professores, de âmbito nacional, e que foi implementado, a partir da demanda por melhorias no processo de alfabetização das crianças e na prática pedagógica do professor alfabetizador.

O objetivo desse trabalho é analisar o quê pensam os professores que cursaram o PNAIC e a coordenadora do programa, num município capixaba, sobre a formação continuada do Pacto, a partir das pesquisas de Marcelo (1998), Lelis (2001), Carvalho (2002) e Souza (2006).

METODOLOGIA

Nesse trabalho utilizamos a investigação qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) se preocupa mais em enfatizar o processo do que o produto, envolvendo a aquisição de dados descritivos que serão alcançados na relação direta do pesquisador com o objeto de estudo. Diante de tal fato Chizzotti (1991) afirma que, no desenvolvimento do trabalho, os dados colhidos são constantemente analisados e avaliados e, que na análise qualitativa o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fatos, atribuindo-lhes um significado.

Para a coleta dos dados utilizamos a entrevista semi-estruturada, que se desenvolve a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, contribuindo para que o entrevistador faça as necessárias adaptações. A utilização de entrevistas semi-estruturadas permite dialogar com os participantes, a partir de um roteiro previamente planejado, sendo possível deixá-los à vontade para falarem de suas experiências e expectativas a respeito do assunto tratado. A coleta de dados, através das entrevistas, foi realizada, em 2014 e 2015, com seis professoras alfabetizadoras que cursaram o PNAIC e a coordenadora do programa em um dos municípios do estado Espírito Santo. Para esse trabalho atribuímos nomes fictícios aos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de conhecermos como os sujeitos dessa pesquisa visualizam a formação do PNAIC, traremos uma breve discussão sobre formação continuada de acordo com Marcelo (1998), Lelis (2001), Carvalho (2002) e Souza (2006).

Souza (2006) lembra que a tendência em oferecer cursos de formação continuada para os professores, em nosso país, é algo crescente há alguns anos que pode ser observada no estabelecimento de diversos convênios entre secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades, públicas e privadas, com o propósito de realizar programas de formação de professores. “Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de ‘capacitar’, ‘reciclar’, ‘melhorar a competência’ dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores” (SOUZA, 2006, p. 483).

Lelis e Nunes (2000) citadas por Lelis (2001, p. 52) destacam que “desde meados da década de 1980 assistimos à expansão de programas de formação continuada no pressuposto de que, através de conhecimentos provenientes da

universidade, os docentes se equipariam de ferramentas teórico-metodológicas que lhes permitiriam refletir e modificar suas práticas".

De acordo com Carvalho (2002) um dos principais aspectos da formação continuada deve ser o de proporcionar aos professores condições que os levem a investigar os problemas de ensino e aprendizagem que são colocados por sua própria atividade docente. Ainda, conforme a mesma autora diz os cursos de formação continuada possibilitam uma aproximação entre a teoria e a prática, "criando condições para a experimentação de atividades propostas no curso, reflexão e problematização da ação docente e uma discussão coletiva sobre a relação tão óbvia, mas tão difícil de ser observada, do ensinar e do aprender" (CARVALHO, 2002, p. 60).

Segundo Souza (2006) os professores quando decidem frequentar um curso de formação continuada, geralmente, estão em busca de respostas imediatas para sua prática docente ou em busca de conhecimentos para refletir sobre sua prática, ou, ainda, sentem-se pressionado, seja por razões internas, seja por seus superiores. Marcelo (1998, p. 9) afirma que "as pesquisas realizadas mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática".

Não podemos ser ingênuos em atribuir a formação do PNAIC como aquela que determinou ou determinará mudanças impactantes na vida dos docentes, pois o processo de formação docente é cumulativo, reflexivo e dialético. Não podemos nos esquecer de que a maioria dos professores vem recebendo e participando de formações continuada ao longo das duas últimas décadas, como por exemplo, o PROFA e o Pró-letramento.

De acordo com os documentos de implementação do Pacto, a formação continuada, ofertada pelas IES, de caráter presencial, tinha duração de dois anos (2013 e 2014), com o objetivo de refletir, estruturar e melhorar a ação docente e com

enfoque na alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. Essa formação teve como base o programa Pró-letramento, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas. No entanto, a formação foi estendida para mais um ano, iniciada em agosto de 2015, com a abordagem das disciplinas História, Geografia e Ciências.

Considerando que o curso era ofertado com a finalidade de melhorar a prática docente, algumas atividades permanentes eram recorrentes, como a retomada do encontro anterior com a socialização, entre os professores cursistas, das atividades realizadas nas turmas de alfabetização e que foram planejadas com auxílio da formação; a análise das atividades destinadas à alfabetização e o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes aos encontros.

A prioridade pela prática está clara no objetivo da formação, com os verbos "estruturar" e "melhorar", o quê demonstra a preocupação constante do governo e dos professores com o fazer docente. E isso traz à tona a colocação de Chartier (2007, p. 185) quando ela afirma que os professores em contato com textos acadêmicos "privilegiam as informações diretamente utilizáveis, 'o como fazer' mais do que o 'porque' fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos."

Na fala da coordenadora do PNAIC, de um município capixaba, é visível a ênfase dada às atividades práticas, em detrimento da teoria, assim como a exigência que o programa fazia no sentido do professor está sempre mostrando o quê colocou em prática na sala de aula, ou seja, a devolutiva do trabalho realizado com os alunos. Percebe-se, também, a alusão a termos como gênero textual e leitura deleite, sem necessariamente ser feita uma reflexão sobre esses assuntos, apenas sendo colocados como se os docentes tivessem o conhecimento necessário para ser trabalhado, demonstrando ênfase maior em como trabalhar os gêneros textuais e a leitura deleite. Isso, novamente, remete a prática, evidenciando certa fragilidade da formação, como se os professores já dominassem os conhecimentos teóricos e precisavam apenas das atividades práticas. Aproveitamos para ressaltar que os

cadernos de formação abordaram diversos assuntos, no intuito de alcançar o objetivo a que se propôs o programa.

> Sempre tinha abertura dos encontros com uma leitura deleite, a gente tentava, às vezes, puxar alguma coisa dessa leitura, por exemplo, os gêneros textuais, e dizia “vamos fazer um trabalho de grupo agora, dividi os grupos, cada um pega um gênero textual numa caixinha”. Por exemplo, o livro era Chapeuzinho Vermelho e aí “qual outro gênero a gente pode trabalhar?” “Ah, a gente pode trabalhar o gênero receita. Então, que receitas que a gente vai trabalhar?” Elas até traziam as receitas pra gente. No encontro seguinte elas traziam a devolutiva do quê que elas fizeram, o quê que deu certo e o quê que não deu certo. Era muito debate e prática e a prática demanda tempo (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO).

A coordenadora explica que, a universidade formadora no estado, disponibilizava, aos municípios, os slides utilizados na formação dos orientadores. E ela, juntamente, com as orientadoras do PNAIC, no município, reorganizavam esses slides de modo a torná-los mais atrativos para os professores, com ênfase na prática, já que os docentes, quando chegavam na formação, à noite, estavam cansados de um dia inteiro de trabalho e, por isso se fossem enfocar a teoria, não seria possível obter melhorias na prática docente.

> Na terça à tarde a gente sentava e esmiuçava esse conteúdo na prática, por que os professores alfabetizadores já chegavam à noite, cansados de uma jornada diária pra ter uma teoria não ia chegar na ponta. Então, a gente esmiuçava muito, trocava os slides, incrementava os slides, por que a universidade já nos dava, também, esse material pronto, mas a gente mexia nele bastante pra ter essa

> adesão melhor por parte do professor alfabetizador (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO).

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC no município, confirma a fala da coordenadora, dizendo que eles ressignificavam o material disponibilizado pela universidade formadora “trazendo mais pra prática, com atividades mais dinâmicas, (...) atividades que as professoras pudessem atuar mesmo na sala de aula”. A prática fica evidenciada nas falas acima, sempre com foco no objetivo do eixo formação, sem tanta preocupação com a reflexão sobre os conceitos que eram mencionados nos cadernos de formação.

Para algumas professoras, o PNAIC, apesar de ter sido considerado uma formação repetitiva e cansativa, como afirma Roberta, docente do 3º ano foi, também, um momento de construção de materiais e elaboração de sequências didáticas. “Muitas vezes tem alguns encontros que ficam até mesmo que perdidos ou repetitivos, mas a gente tem que ir, aí a gente está cansada de um dia de trabalho, está com a cabeça cheia, mas você tem que ir”. Segundo elas, poderia ter sido melhor aproveitado se fosse uma formação com mais discussões teóricas e trocas de experiências.

Fernanda, docente do 1º ano, declara que o PNAIC não apresentou novidades que poderiam ser utilizadas na prática pedagógica, assim como, as discussões suscitadas nos encontros eram repetitivas, já que na formação inicial ela teve acesso às informações apresentadas pelo Pacto. Outro detalhe elencado pela professora, é a questão da devolutiva das atividades que eram aplicadas na turma que o docente lecionava, isso era exigido pelo programa. Após a devolutiva na formação dos professores alfabetizadores, cabiam aos orientadores apresentar, os trabalhos, na formação que eles tinham junto a universidade. No entanto, Fernanda considera importante a troca de experiência, proporcionado pelo Pacto, já que pode ser um momento de crescimento profissional e de diálogo da prática pedagógica entre pares.

> No PNAIC é lançado uma proposta, a gente trabalha sobre aquilo e a gente apresenta. Em cima do que nós trabalhamos e apresentamos eles fazem a devolutiva pra universidade. A gente recebe aqueles materiais de leitura, mas são coisas repetitivas. Eu que saí agora da faculdade, são coisas que estão “frescas”. Eu vejo que o PNAIC, não traz muita novidade que acrescenta no nosso dia a dia. É bom a gente está ali trocando experiência, é isso que faz a gente crescer, a troca de experiência (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Luiza, também, professora do 1º ano, esclarece que o PNAIC focou mais na prática, com a construção de jogos e a elaboração de sequência didática, já o embasamento teórico não foi tão enfatizado, como ela acredita ser necessário. Assim, o professor não compreende o quê significa a proposta pedagógica que deseja utilizar, o porquê de utilizá-la e não conhece o objetivo a ser alcançado com a proposta.

> A teoria é a base pra você usar na prática e a gente não estuda muito as teorias. Fica com esse negócio de formação pra construir jogos, fazer sequência didática e você não entende o por quê que você está fazendo aquilo. Então, às vezes, a pessoa trabalha anos e anos fazendo uma atividade sem saber o por quê, qual o objetivo, o quê que você vai alcançar com aquilo, uma coisa sem fundamento (LUIZA, DOCENTE DO 1º ANO).

Resende (2015), em sua tese, sobre o PNAIC, esclarece que ao ser coordenadora do Pró-letramento e do PNAIC, observou uma ênfase maior na questão metodológica, ou seja, na prática do professor alfabetizador, em contraposição as discussões dos conceitos teóricos.

> Era possível observar (...) indícios de fragilidade conceitual e ênfase na metodologia, nas "dicas" e trocas de experiências realizadas junto aos professores cursistas, ou seja, nos registros do trabalho de formação junto aos professores, para o tempo destinado ao estudo teórico não havia destaque, e sim para o registro das atividades práticas realizadas pelo professor alfabetizador (RESENDE, 2015, p. 21).

A formação do PNAIC, no ano de 2013, foi ofertada aos professores alfabetizadores em seus municípios, pelos orientadores de estudo, através de encontros presenciais mensais com carga horária de cento e vinte horas. No município onde foi desenvolvida a pesquisa, os encontros para a formação do PNAIC, tanto em 2013 como em 2014, aconteciam durante a semana e algumas vezes aos sábados. A carga horária da formação de 2013 foi menor e por isso as professoras acharam menos cansativa que a formação de 2014. Como a formação de 2014 teve uma carga horária maior, segundo as docentes, isso repercutia na prática, pois elas tinham mais atividades do PNAIC para serem colocadas em prática, além das atividades já propostas pela escola e pela secretaria de educação.

Constata-se nas entrevistas uma sobrecarga de trabalho, com as exigências de se colocar em prática as propostas do PNAIC, da formação continuada ofertada pelo município, nos mesmos moldes do Pacto e das atividades já realizadas pelas professoras, no cotidiano da escola, além das atividades específicas de cada instituição de ensino. A professora Janete do 2º ano ressalta que “em 2013 foi uma carga horária, relativamente boa. Agora esse ano (2014) está mais puxado, a gente está tendo mais encontros e aí tem que colocar mais em prática. Tem a parte presencial que tem que está expondo, então, quer dizer, é mais puxado. Não é só essas atividades do PNAIC que a gente tem na sala”. O programa exigia que se colocava em prática as propostas de trabalho pedagógico e cobrava do professor as

atividades que ele executava em sua turma, através das apresentações nos encontros mensais, seminário ao final do ano e relatórios e registros da aplicação das atividades, os quais tinham que ser postados no SisPacto, sistema do programa.

Todavia, mesmo com as críticas sobre a formação do PNAIC, no sentido de ter sido cansativa, repetitiva e a prioridade da prática em detrimento da teoria, nota-se que os professores ressaltam a importância dos encontros do Pacto, como espaço de trocas de experiências. Essas trocas, também, eram voltadas para a prática docente. As docentes relatam que falavam sobre as angústias vivenciadas em sala de aula; as dificuldades dos alunos; a aplicação de uma determinada atividade, sequência didática ou jogo, ou seja, os avanços e as dificuldades que tiveram no desenvolvimento da proposta de trabalho e as sugestões de atividades, demonstrando uma busca incessante pelas propostas que acreditavam alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem. Chartier (2007, p. 186) chama atenção dizendo que "o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de 'receitas', reunidas graças aos encontros e aos acasos. (...) Os professores das séries iniciais (...) entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar".

Viviane, professora do 3º ano, acredita ser "fundamental a troca, por que você tem o olhar do outro e você vê o quê que o outro faz e se aquilo for interessante você pode fazer, também, 'ah! Deu certo na sua sala de aula, então, vou fazer na minha' ou 'ah, eu fiz na minha, faz isso aqui desse jeito deu certo' aí o outro, também, faz igual você." Trocam-se as experiências, talvez desconsiderando as características e a heterogeneidade da turma, apenas pelo êxito de uma atividade aplicada por outro docente, em outro contexto.

CONCLUSÕES

O PNAIC com foco no processo de alfabetização das crianças até a idade de oito anos e, através, da formação continuada, voltada para a melhoria da prática

docente do professor alfabetizador, apresenta propostas de trabalho pedagógico que sugerem de que forma o governo deseja que os professores atuem em sala de aula.

Por outro lado é notável que a formação continuada que permite aos docentes o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiência entre pares, pode colaborar para a ressignificação dos saberes existentes e a construção de novos saberes, conduzindo os professores à estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos no processo de ensino e não, apenas, meros executores de teorias.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal, Editora Porto, 1994.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinos.** Educação e Pesquisa, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 de jan. de 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidades.** Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo, Editora Cortez, 1991.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do programa Pró-letramento.** 2011, 115 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/48/TDE-2011-10-27T100128Z-3202/Publico/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2015.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?** Educação e Sociedade, n. 74, p. 43-58,

abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100004>. Acesso em: 11 de fev. de 2015.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar.** Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-75, Set/Out/Nov/Dez 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 27 de fev. de 2015.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2015, 215 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus Marília, Marília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123673. Acesso em: 01 de agos. de 2015.

SOUZA, Denise Trento Rebello. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004>. Acesso em: 27 de jan. de 2015.

PLATÃO: A EDUCAÇÃO E AS BASES DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Simária de Jesus Soares; Renata Flávia Nobre Canela Dias[337]

Resumo:

Este trabalho pretende discutir a educação ideal e transformadora proposta por Platão e relacionar esta teoria à construção curricular. Espera-se ainda, estabelecer uma relação com a construção dos *materiais didáticos* e a obra *A República* de Platão que, ao preocupar-se com a educação ideal e transformadora, constitui um currículo de estudos, no qual os indivíduos seriam selecionados conforme suas aptidões para exercer funções sociais em seu Estado Ideal. Desse modo, trata-se do ensino na perspectiva platônica e questiona-se sobre a vigência e repercussões deste modelo estabelecido pelo filósofo, na atualidade. A construção deste trabalho se deu por abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. O objetivo deste trabalho é discutir a educação ideal e de qualidade proposta por Platão e relacionar esta teoria à construção curricular, buscando reflexos na atualidade. A educação era vista como meio de elevação da mente para o exercício da justiça e do bem. Como resultados, observa-se que as oportunidades seriam possibilitadas àqueles que demonstrassem avanço em cada uma das disciplinas apresentadas o que nos remete à promoção escolar, por meritocracia. Ainda hoje, prevalece a aprovação às séries seguintes pelo cumprimento das séries anteriores, demonstrando merecimento para tal avanço. Nota-se que a exemplo da pedagogia platônica, os currículos escolares continuam demonstrando níveis diferentes de ensino-aprendizagem, mas se espera que obtenha qualidade ao longo do processo.

Considera-se ainda que, diferente da época de Platão, todos recebem a mesma forma de aprendizagem, não separando as aptidões como capacidade e limitações individuais dos sujeitos.

[337] Unimontes; Uniube. CAPES. simaria.soares@hotmail.com; renanobre@hotmail.com

Palavras-chave: Educação; Platão; Currículo.

Introdução:

Platão nasce em Atenas em 427 a.C. e morre em 347 a.C. Segundo Pagni (s/d), Platão recebeu uma educação clássica, como todos jovens de Atenas, sendo preparado fisicamente para os jogos e para a guerra. Em seu programa de estudos, aprendeu música e literatura, além de frequentar os sofistas para adquirir as habilidades da retórica, importantes para a vida política na cidade e como era comum aos filhos dos cidadãos livres. Por volta de 20 anos, começou a fazer parte do círculo de Sócrates.

Sua obra *A República*, escrita há mais de 2 mil anos, influenciou diversos pensadores cristãos, por tratar da justiça e da ética, em busca do Uno. Lazarini (2007, p.4), descreve *A República* como uma "idealização de uma cidade perfeita", dirigida por filósofos, mas voltada para os cidadãos, sendo que a justiça só pode reinar onde haja também, cidadãos justos.

A educação tem a construção curricular como uma de suas bases orientadoras. Nesse sentido, busca-se fundamentar este debate nos pensamentos de Platão, onde em sua obra *A República*, é proposta uma educação para todos os habitantes do Estado, com divisão justa de tarefas, numa *polis* igualmente justa tendo como relevância desvelar as bases da construção do currículo.

O objetivo deste trabalho é então, discutir a educação ideal proposta por Platão e relacionar esta teoria à construção curricular, buscando reflexos na atualidade.

Metodologia:

A construção deste trabalho se deu por abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, “pois o objetivo da pesquisa está relacionado ao contexto no qual o objeto de pesquisa está inserido”, preocupando-se “em fazer associações entre as variáveis que possam contribuir para explicar o que está sendo pesquisado” (CASARIN; CASARIN, 2012, p.33).

Para atingir o objetivo proposto e a fim de “proporcionar um conhecimento sobre determinado problema ou fenômeno”, a classificação do trabalho é de cunho exploratório e por meio de revisão de literatura, proporcionando uma análise sobre o tema, a partir da visão dos autores visitados. (CASARIN; CASARIN, 2012, p.40).

Sendo assim, este trabalho fundamenta-se nos conceitos elaborados por Platão, com ênfase na obra *A República* (Platão, 1956), berço da construção dos moldes da educação atual e por meio de artigos (Batista, 2013; Lazarini, 2007; Pagni, s/d) que analisam a obra *A República*.

> O papel dos elementos a serem recolhidos será fundamentalmente o de reforçar, apoiar e justificar as ideias pessoais formuladas pelo autor do trabalho. Estes elementos retirados das várias fontes dão às várias afirmações do autor, além do material sobre o qual trabalha, a garantia de maior objetividade fundada no testemunho e na verificação de outros pensadores. (SEVERINO, 1984, p.116)

Assim, firma-se o propósito de se discutir, sob a análise dos teóricos, os conceitos, as características e a relação existente, considerando a sobreposição ou convergência destas ideias.

Resultados e discussão

Platão discutia as dimensões da educação, na perspectiva de um “processo de ascensão da alma do mundo sensível ao inteligível” (LAZARINI, 2007, p.6). Nesse sentido, Platão elaborou um programa de estudos em que os cidadãos atinjam o grau de instrução mais adequado à sua capacidade.

“(...) a cada etapa do seu longo e penoso trajeto, a alma se fortifica e se aproxima cada vez mais do seu propósito que é atingir o bem supremo. Essa dimensão compõe a educação plena, proposta por Platão, necessária à formação do filósofo e do governante.” (LAZARINI, 2007, p.6)

Sendo assim, os diálogos de Platão (1956), a todo instante, estimulam a criação de dúvidas no interlocutor, produzindo a ideia de uma formação reflexiva do sujeito.

Nesse sentido, Batista (2013, p.34), comenta que a filosofia promove a “autêntica educação”, e que esta se dá por meio da atividade pedagógica. Nota-se o intuito de se construir uma identidade, voltada para as “realidades superiores”.

Platão se preocupava com a formação dos cidadãos, para uma *polis* justa, tanto ética quanto política, construídas pelo alcance de virtudes como a sabedoria, a coragem e a temperança, em busca do autoequilíbrio, com capacidade de argumentação e retórica, pois sendo as atitudes individuais, ao serem educados pelo Estado, poderiam posicionar-se ativamente na e para o bem da sociedade.

Para isso, Platão pensa numa boa e organizada educação, para o desenvolvimento crescente e integral dos indivíduos, para a formação de uma *polis* mais ativa, em busca da razão e do controle, sendo justos os governados e os detentores do poder, preocupados com o bem estar de seu povo. Toda busca se encerra na contemplação do bem, do belo e do Uno.

Tal organização se expressa por meio de um modelo pedagógico _ *currículo*, elaborado para a formação dos sujeitos, defendendo o método dialético de Sócrates e

contrário à retórica sofista. Esta formação seria crescente e avançada, de acordo com o seu próprio desenvolvimento.

Platão concorda que a princípio, os conteúdos curriculares devem continuar a permitir a educação e fortalecimento do corpo e do espírito, por meio da *ginástica* e da *música/literatura.* A partir das aptidões intelectuais demonstradas, sejam selecionados e para ensinamentos mais avançados, executando outras funções no Estado.

Dando continuidade, contemplar-se-iam os estudos matemáticos, ajudando a despertar o espírito pelo desenvolvimento da memória, do desembaraço e da vivacidade, como faculdades da razão.

Nesta perspectiva, Batista (2013) comenta sobre o desenvolvimento destes estudos matemáticos que iniciado pela *aritmética,* aplicada à arte de guerrear, calcular, auxiliaria traçar suas estratégias. A *geometria* permitiria a prática militar e a administração do Estado, como contemplação do imutável. A *estereometria* _o estudo das figuras geométricas tridimensionais_, possibilitaria a contemplação das esferas celestiais. A *astronomia* promoveria a arte de cultivar o solo, o desenvolvimento de aptidões para a navegação e para as guerras e, também pela contemplação dos corpos celestes. A *harmonia* traria a correspondência entre números e sons, música e aritmética. E por fim, a *dialética*, ponto máximo da pedagogia de Platão, culminando na razão do processo educativo, tornando os resultados seguros pelo esgotamento das hipóteses, conhecendo a realidade em seu amplo aspecto e promovendo indivíduos mais aptos a comandarem o Estado.

Enfim, para Platão, o comando do Estado seria dado àquele que detivesse sabedoria, valores e virtudes, ou seja, desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e morais, o indivíduo dotado de genialidade e conduta.

A educação era vista como meio de elevação da mente para o exercício da justiça e do bem. As oportunidades seriam possibilitadas àqueles que demonstrassem

avanço em cada uma das disciplinas apresentadas o que nos remete à promoção escolar, por meritocracia.

Conclusões

Observa-se que ainda há controle do Estado sobre população ao determinar quais disciplinas devem constar nos currículos escolares, muitas vezes sem o objetivo de ascensão intelectual e/ou moral do indivíduo.

Sendo assim, ainda prevalece a aprovação às séries seguintes pelo cumprimento das séries anteriores, demonstrando merecimento de avanço.

Observa-se também que a exemplo da pedagogia platônica, os currículos escolares continuam demonstrando níveis diferentes de ensino-aprendizagem, mas se espera que obtenha qualidade ao longo do processo.

Considera-se ainda que, diferente da época de Platão, todos recebem a mesma forma de aprendizagem, não separando as aptidões como capacidade e limitações individuais dos sujeitos.

Referências

BATISTA, Gustavo Araújo. O ideário pedagógico platônico n'A República. **Educação Unisinos**, RS, volume 17, número 1, p. 28-39, janeiro/abril, 2013. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.04. Acesso em 21 mai 2015.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática.** Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

LAZARINI, Ana Lucia. **Platão e a educação: um estudo do livro VII de A República.** Campinas, 2007. Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000410398. Acesso em 15 mai 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. **A filosofia da educação Platônica: o desejo de sabedoria e a Paideia Justa.** Filosofia da Educação. UNESP-UNIVESP. Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/126/3/01d07t01.pdf Acesso em 15 mai 2015.

PLATÃO. **A República.** São Paulo, Atena Editora, 6ª Edição. Tradução de Albertino Pinheiro, 1956. Disponível em http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em 15 mai 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático científico na Universidade.** 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 195 p.

EIXO 13- Recursos Didáticos e Direitos Humanos.

LETRAMENTO CRÍTICO E O LIVRO DIDÁTICO ALIVE: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA

Denise de Souza Silva Pinto[1]

[1] Programa de Pós-Graduação em Estudos linguísticos – FALE/UFMG

denise30@terra.com.br

Resumo

O livro didático de inglês foi incluído desde 2013 no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), despontando como um possível avanço em direção a um ensino mais significativo da língua estrangeira na escola pública. Este trabalho teve como objetivo analisar o livro didático Alive – 8º ano e avaliar, à luz das teorias dos Novos Letramentos e do letramento crítico, suas potencialidades em contribuir com uma formação crítica dos alunos. Os Novos Letramentos entendem a linguagem como prática social (SOARES, 1998; STREET, 1984) e o Letramento Crítico propõe desenvolver o senso crítico nos alunos, visando uma mudança social. A metodologia consistiu em uma pesquisa documental (SILVA et al, 2009), dentro do paradigma qualitativo de caráter interpretativista. Concluiu-se que o livro didático ALIVE apresenta potencial em contribuir para um ensino crítico da língua inglesa, devido à forma de abordar os textos, mas, principalmente, devido à heterogeneidade do material linguístico. O acesso dos alunos a Discursos minoritários possibilita que eles reflitam criticamente sobre os Discursos canônicos e exerçam seu poder de imprimir visões alternativas sobre sua realidade.

Palavras chave: Letramento crítico; livro didático; inglês

Introdução

O discurso da impossibilidade de se aprender inglês na escola pública sempre esteve presente no Brasil. Recentemente, porém, alguns autores têm afirmado que vivemos um momento de plena valorização do ensino de inglês (DUBOC, 2014; MATTOS, 2014) devido aos processos de globalização e digitalização da sociedade.

Este trabalho pretende analisar uma evidência bastante concreta deste momento de valorização da língua estrangeira: a chegada dos livros didáticos de inglês nas escolas públicas de todo país. O livro didático torna-se um apoio real aos professores caso seja consistente com as discussões teóricas atuais que surgiram a partir das demandas da sociedade atual.

Escolhemos, pois, as teorias dos novos letramentos e do letramento crítico como marco teórico para iluminar nossa análise de um livro didático aprovado pelo PNLD de 2013. Os novos letramentos consideram o letramento como prática social (SOARES, 1998) e o letramento crítico pretende levar os educandos a perceber os textos como lugar de construção de significados e negociação de poder (LUKE, 2004).

Até os anos 60, alfabetizar significava ensinar o código da escrita. As definições de leitura e escrita focavam na dimensão individual da escrita, (SOARES,1998). Nos anos 80, estes questionamentos ao chamado modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) deram origem à concepção de que ler é um ato social (SOARES, 1998). O significado político e ideológico do letramento foi enfatizado por Street (1984) em seu modelo ideológico do letramento. O autor demonstra como o modo de ler e escrever de uma sociedade está relacionado com sua organização social e os papéis das instituições naquela sociedade. Freire (1987) também defendia que a educação desenvolvesse a consciência crítica dos educandos, de modo que os alunos compreendessem a construção sócia histórica dos textos e aumentassem suas chances de transformar sua situação.

O letramento começou a ser visto, portanto, como um conjunto plural de práticas sociais, surgindo o termo de Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), enfatizando-se a natureza sociocultural da aprendizagem que acontece nas interações discursivas na sala de aula (Gee, 2008 apud Mattos, 2014).

Lankshear et al (2000) propõem um modelo de 3 dimensões para o descrever o letramento: dimensão operacional, cultural e crítico. A dimensão operacional está relacionada à capacitação do educando em saber lidar com os procedimentos do

sistema linguístico. A dimensão cultural significa conhecer o significado daquela prática naquele Discurso e a dimensão crítica envolve a consciência de que toda prática é construída socialmente e, portanto, pode ser também desconstruída.

Os autores citam, ainda, a distinção feita por James Gee (1996) entre Discursos (com letra maiúscula) e discursos (com letra minúscula). Discursos seriam as práticas humanas de um grupo, que incluem crenças, formas de falar, vestir, cozinhar. E discursos são "pedaços de língua conectados que fazem sentido dentro do Discurso" (LANKSHEAR et al, 2000, p. 28).

O objetivo do letramento crítico, portanto, é promover a reflexão, a problematização do que está naturalizado, perceber as vozes que estão presentes no texto e agir a partir deste conhecimento (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004).

Um dos caminhos para que as práticas de letramento na sala de aula de inglês aproximem-se de uma formação crítica é o acesso a um livro didático de boa qualidade. Tílio (2008) demonstra como o gênero discursivo do livro didático tem uma força inegável no processo de ensino e aprendizagem e interfere na construção da identidade dos alunos.

O autor argumenta que para que o livro ajude o aluno a pensar criticamente, ele não pode ter um caráter homogeneizante, sem espaço para outras produções de sentido por parte dos alunos e professores. A autoridade do livro didático em selecionar conteúdos e abordagens deve ser utilizada de modo a apresentar uma multiplicidade de vozes e enriquecer o trabalho do professor de formar pensamento crítico.

Metodologia

A pesquisa documental segundo Silva et al (2009) consiste em investigar um determinado problema por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem de modo a revelar o seu modo de ser e de compreender um fato social. Os livros didáticos são materiais socialmente construídos e, conforme afirma Queiroz

(2015) não somente refletem, mas também colaboram na construção da identidade dos alunos.

Reconhecendo o olhar da pesquisadora sobre o material analisado, este trabalho insere-se no paradigma qualitativo de pesquisa e adota uma perspectiva interpretativista (COHEN et al, 2007), pois não tem a pretensão de completa objetividade ou busca por verdades universais.

Escolhemos para análise o livro didático ALIVE do 8º ano (unidade 7) dos autores Vera Menezes, Júnia Braga e Cláudio Franco, selecionado pelo PNLD de 2013. O material foi escolhido por ter sido adotado na escola da professora/autora deste trabalho e ter movimentado de forma produtiva as aulas de inglês de 2014.

A proposta pedagógica do livro, conforme apresentação no manual do professor (MENEZES et al, 2012) está fundamentada nos princípios da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005; LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008). Os autores utilizam a concepção de que a língua é um sistema complexo vivo e dinâmico em constante evolução, aberto a novos componentes (MENEZES et al, 2012). Da mesma forma, a aprendizagem de línguas, os alunos, o professor são também considerados como sistemas adaptativos complexos.

Resultados e discussão

A página inicial (Figura 1) apresentam 6 capas de livros infantis, sendo 2 pertencentes ao cânone de histórias tradicionais europeias, 2 histórias africanas e 2 histórias indianas.

A principal contribuição desta página para a construção do pensamento crítico parece estar na heterogeneidade e o status de igualdade conferido a estas narrativas. A escolha dos autores de apresentar histórias europeias,

hegemonicamente presentes no Discurso primário (Gee, apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2006) das crianças brasileiras, lado a lado com histórias africanas e indianas provocam um estranhamento inicial que pode contribuir para desnaturalizar a superioridade de algumas expressões culturais em relação a outras. Mattos e Valério (2010) afirmam que o letramento crítico "passa pela percepção da coexistência da diversidade cultural que encontra expressão em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p.141-142). Neste caso, ao conferir autoridade principalmente a expressões linguísticas de culturas africanas, o livro didático pode contribuir para um reencontro dos alunos com suas raízes africanas. Figura 1 - Pág. 102

No meio da unidade (Figura 2), os autores propõem uma compreensão auditiva com um trecho de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, precedido de algumas perguntas preparatórias.

As perguntas iniciais da página 106 pretendem explicitar o Discurso primário do aprendiz, porém a pergunta **"Did the characters look like Brazilians?"** já inicia uma problematização sobre a discrepância entre os personagens "normais" das histórias infantis e os biótipos brasileiros. Conforme afirmam McLaughlin e DeVoogd (2004), o letramento crítico pretende, em primeiro lugar, problematizar o que está naturalizado, provocar um olhar de estranhamento sobre o texto para que os alunos percebam quais as vozes e expressões culturais estão presentes ou não no texto.

A compreensão auditiva sobre a palestra da Chimamanda Adichie poderiam ser classificadas como típicas do letramento autônomo, que pretendem capacitar o leitor para a técnica da leitura e compreensão auditiva da língua. Entretanto, o conteúdo do material linguístico escolhido pelos autores abre uma possibilidade para um "meta letramento crítico", ou seja, um letramento crítico dos alunos através da reflexão da escritora sobre sua trajetória de letramento. O letramento crítico considera que linguagem e realidade constroem-se mutuamente, ou seja, a linguagem cria ideias, valores e é culturalmente tendenciosa (LIMA, 2006 apud MATTOS, 2014). A narrativa

da escritora nigeriana explicita como os livros britânicos criaram para ela uma única história sobre a literatura e sobre valores da realidade dignos de constar de suas primeiras escritas. Sua concepção de língua como representação neutra de uma realidade começa a ser desafiada somente com acesso a outras histórias até então invisíveis em seu Discurso primário. O acesso dos alunos a uma heterogeneidade de histórias, como as do início da unidade, juntamente com o relato de Chimamanda sobre seu processo de letramento certamente poderá contribuir para uma percepção dos alunos de que a língua é sempre uma produção sócia histórica de um grupo social e representa a ideologia deste grupo.

Let's listen and read!

Did you know...?

The acronym **TED** means Technology, Entertainment, Design. TED is a nonprofit organization devoted to spreading good ideas on those themes.

1. Before you listen and read the text, answer the following questions.
   a) What children's stories have you read?
   Personal answer.
   b) What did the characters look like?
   Personal answer.
   c) Did the characters look like Brazilians?
   Personal answer.

2. 26 Chimamanda Adichie (in the picture) is a Nigerian writer. Listen to part of her talk, *The danger of a single story*, at TED, and number the paragraphs in the right order while you listen to her.

2. Sugerimos pedir aos alunos que ouçam o texto sobre a autora Chimamanda Adichie uma vez com os livros fechados. Recomendamos pedir que eles falem um pouco sobre a ideia geral do texto. Caso julgue necessário, o professor poderá fazer uma revisão das **estratégias de compreensão oral** com a turma.

(4) But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

Ulf Andersen/Getty Images

(1) I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader. And what I read were British and American children's books.

(5) Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

(3) What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.

(2) I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. (Laughter) And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. (Laughter) Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.

Available at: < http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html >.
Accessed on: July 21, 2011.

106 one hundred and six

Figura 2 – Pág. 106

Conclusão

A distribuição do livro didático de inglês constitui-se uma iniciativa que possibilita na prática o enfrentamento de condições desafiadoras para um ensino de inglês público e eficaz. A voz de autoridade do livro didático e o seu lugar de centralidade na sala de aula têm um poder grande em construir práticas de letramento mais afinadas com as teorias dos novos letramentos e de letramento crítico.

O livro didático ALIVE apresenta um grande potencial de contribuir para um ensino crítico da língua inglesa. A forma de abordar os textos e, principalmente, o material linguístico selecionado possibilita que alunos e professores tenham acesso a uma heterogeneidade de Discursos, reflitam criticamente sobre eles e exerçam seu poder de imprimir visões alternativas sobre uma realidade.

Bibliografia

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido.* 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2 ed., Glasgow and London: Open University Press, 2006. p. 7-62.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools.* Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 18, n. 2, 1997, p.141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, 2014, p. 102-129.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text.* New York: Scholastic, 2004. p. 13-33.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *ALIVE – 8º ano*. São Paulo: Ed. UDP, 2012.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Manual do professor* (ALIVE – 8º ano). São Paulo: Ed. UDP, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>. Acessado em 07 de abr. de 2014.

QUEIROZ, H*. Questões de gênero no livro didático de língua inglesa:* uma análise à luz do letramento crítico. 2015.170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. In: IX

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSCOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. Anais...Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-82.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TILIO, R. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Paraíba, vol. 2, n. XXVI, Jul – Set/2008, p. 117-144.

Projeto de Extensão Vídeo/Documentário
Se essa rua fosse minha

Glaciene Januário Hottis Lyra[338]; Hudson Giovanni Nunes Soares[339]

RESUMO

O presente projeto de extensão aprovado pelo NUPEX/UEMG-Unidade Carangola - Núcleo de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Carangola, teve como desígnio a realização de um vídeo/documentário que priorizou a riqueza humana dos relatos coletados dos alunos do projeto Escola em

[338] Coordenadora de Extensão e Professora da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Carangola, Praça dos Estudantes, nº. 26, Bairro Santa Emília, Carangola, MG, CEP 36.800-000 – hottislyra@gmail.com.

[339] Pesquisador da UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Carangola; Professor de Geografia, Mídias, Tecnologias e Cultura Tecnológica da Escola Estadual Emília Esteves Marques, Rua Altivo Bibiano, Bairro Santo Onofre, CEP 36.800-000, Carangola, MG – giovanni.h.geografia@gmail.com.

Tempo Integral, assim como dos professores, da Escola Estadual Emília Esteves Marques, na cidade de Carangola, Minas Gerais. Como parte complementar, este projeto implica a exteriorização dos procedimentos cingidos pelos realizadores do filme, no intento de compartilhar os preceitos de produção de uma obra audiovisual e as experiências existidas no que se refere à conjuntura acadêmica de teoria e prática. A melhor forma de conhecer o cotidiano de nossos alunos é ouvi-los. Desta forma, destaca-se neste projeto a importância, características e vantagens metodológicas do uso do cinema na extensão acadêmica e na interdisciplinaridade. Sendo assim, observando o cotidiano e os anseios sobre futuro dos alunos do projeto Escola em Tempo Integral da Escola Estadual Emília Esteves Marques, o presente projeto busca documentar esses anseios e desejos dos alunos.

Palavras-Chave: Arte; Cinema; Educação; Escola em Tempo Integral.

6. Introdução

Na busca de contribuir com a discussão sobre o papel das atividades de extensão dentro da academia, além de sua relevância na formação do aluno, ao lado do ensino e da pesquisa, do ensino e da extensão, o objetivo desse estudo é trazer a experiência da produção do documentário sobre os anseios, dificuldades e desejos dos alunos do projeto Escola em Tempo Integral da Escola Estadual Emília Esteves Marques, projeto desenvolvido através da parceria da referencia escola com o Núcleo de Pesquisa e Extensão da UEMG – Unidade de Carangola, MG.

A imagem ocupa um lugar privilegiado na educação e na pesquisa acadêmica, no âmbito das diferentes áreas disciplinares, em particular, das Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa envolvendo a imagem estática ou em movimento pode reportar-se

à observação e análise da imagem relativa ao processo filmado por outros ou ao processo de registro e edição das imagens coletadas pelo próprio pesquisador.

E nesta segunda perspectiva que se torna o foco norteador do presente projeto de extensão, é o cotidiano dos alunos do projeto Escola em Tempo Integral, executado na Escola Estadual Emília Esteves Marques, em Carangola, Minas Gerais.

A Universidade percebe que a realidade sociocultural dos alunos e da própria escola é algo de preocupação de toda a comunidade. A escola está inserida em um bairro da cidade de Carangola (Bairro Santo Onofre) onde os alunos convivem diariamente com o uso e tráfico de drogas, problemas socioeconômicos, dentre outros agravantes sociais, comumente encontrados nos dias atuais, como prostituição infantil, criminalidade, dentre outros.

A escola, como sabemos, possui um papel social de formar cidadania, e a universidade, através da parceria extensionista, possui os elementos técnicos e metodológicos que podem contribuir com a formação desses alunos.

Tendo isso, o presente projeto busca através da filmagem do vídeo/documentário, titulado “Se essa rua fosse minha”, ouvir os alunos do ETI, para assim, intervir pedagogicamente, mostrando aos alunos que eles são capazes de construir um futuro galgado na educação e no desenvolvimento pessoal.

O presente projeto teve como objetivo geral a produção de um vídeo documentário a partir dos depoimentos dos alunos do projeto Escola em Tempo Integral e dos professores da Escola Estadual Emília Esteves Marques, Polivalente, Carangola, Minas Gerais. Como objetivos específicos foram documentados em forma de vídeo os depoimentos dos alunos e dos professores da escola envolvida instigando-os a falar sobre seus anseios quanto a futuro (profissão, sociedade, família); foram entrevistados os professores da escola estadual Emília Esteves Marques sobre os trabalhos que vem sendo feitos na formação do cidadão célula da sociedade; Além de documentar, o presente projeto, em seu viés extensionista, interviu pedagógica e socialmente sobre questões de futuro, perspectiva social e

profissional na vida dos alunos do projeto envolvido, através de palestras, mesas de debates e rodas de conversas com os alunos do projeto Escola em Tempo Integral.

7. Metodologia

Desta forma, na busca do cinema verdade, o presente projeto busca através do formato de entrevista aberta, ouvir os envolvidos, questionando-os sobre suas visões sobre si mesmos no futuro. Anseios, angústias, desejos e deixando-os livres para comentar sobre quais são seus maiores temores e perspectivas sobre seus futuros.

- **Perguntas aos alunos:**

- Como é sua rua/bairro e quais os problemas e pontos positivos nela encontrados?

- Como você se vê daqui 20 anos?

- E se essa rua fosse sua?

- **Perguntas aos professores:**

- O que você tem feito para me formar como cidadão dessa rua que é sua (educação)?

A “rua” em questão é o próprio bairro do aluno. Enquanto cidadão membro da sociedade, o que ele pensa de como será sua participação na busca da melhoria da comunidade.

O presente projeto usou da técnica de entrevista conhecida como HISTÓRIA DE VIDA (HV), para as finalidades a que se propõe este trabalho, abordaremos como uma entrevista em profundidade na qual o pesquisador constantemente interagiu com os alunos entrevistados. Segundo Minayo (1993) sua principal função é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Existem dois tipos de

HV: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão.

Utilizou-se também da técnica da ENTREVISTA ABERTA é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Essa técnica foi utilizada na busca da descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

8. Resultados e Discussão

Durante toda a execução do projeto, foi percebido que inicialmente os alunos do projeto Escola em Tempo Integral ficavam um pouco tímidos perante as câmeras e a equipe de filmagem do documentário. Contudo, ao apresentarmos os temas, os alunos iniciavam suas falas, aos poucos expondo sobre suas angústias e anseios sobre o futuro.

Muito se percebeu o quanto trata-se de alunos carentes de atenção e de afeto. Seus meios sociais, por vezes, são repletos de desarmonia e problemas sociais como desemprego, drogas, exploração infantil, descaso, dentre outros problemas de inter-relação pessoal.

Com os trabalhos desenvolvidos no projeto, os alunos envolvidos puderam estar expondo, e de certo modo desabafando.

Foi percebida a importância da escola na formação do alunato, e principalmente, a importância social que a escola possui na vida dos alunos. Muitos dos alunos, em seus relatos, colocam a escola como membro fraterno de seus laços familiares. Por possuírem inúmeras carências emocionais, parte desses alunos suprem essa carência com os professores e com a própria escola, fazendo desta um segundo lar.

9. Conclusão

Concluímos que o presente projeto d e extensão trouxe a comunidade acadêmica à discussão de qual é o real papel da escola hoje. Mesmo no interior, a escola pública enfrenta todos os problemas sociais e econômicos que assolam todo o país. Drogas, sexualidade prematura, violência familiar, dentre tantos outros problemas que são reflexo da má estruturação familiar.

Com o relato dos alunos do projeto Escola em Tempo Integral da Escola Estadual Emília Esteve Marque podemos avaliar o quanto a escola se torna um segundo lar também afetivo para os alunos.

10. Referências

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA:

EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE DIAMANTINA-MG

Thamar Kalil de Campos Alves; Juliana Rodrigues Bonifácio; Lucas Evandro Ferreira Cunha[1]

RESUMO

Pensarmos em Educação na América Latina implica igualmente em refletirmos, identificarmos e analisarmos o ensino de História da América Latina nas instituições de ensino. Sendo assim, o presente trabalho deriva da iniciativa dos autores desse texto em tecer uma pesquisa de campo acerca da temática nas escolas de Educação Básica situadas à sede do município de Diamantina-MG, justificada pela percepção dos mesmos sobre o pouco domínio que alguns alunos demonstram ter perante o tema quando adentram a instituição onde hoje os autores se alocam. Nesse sentido, temos como objetivo identificar nos materiais didático-pedagógicos, nos livros-didáticos, nos programas oficiais para o ensino de História, nos currículos, planos de aulas e de ensino de História a temática América Latina na Educação Básica das escolas das redes públicas e privadas igualmente analisar como se configura a temática América Latina na Educação Básica das escolas da cidade de Diamantina-MG. Incialmente faremos uma análise bibliográfica e posteriormente estabeleceremos contato com as escolas existentes em nosso *locus* de pesquisa à fim de evidenciarmos como a temática é abordada, tratada, numa perspectiva metodológica quanti-qualitativa. A investigação encontra-se em processo de implantação, assim sendo, não podemos aferir resultados ou dar apontamentos concretos sobre como se desdobra o Ensino de História da América Latina em nosso campo de pesquisa que possibilitem a confirmação ou negação de nossa hipótese inicial.

Palavras-chave: Ensino de História; História da América Latina; Educação Básica em Diamantina-MG; Educação na América Latina

INTRODUÇÃO

Pensarmos em Educação na América Latina, implica igualmente em refletirmos, identificarmos e analisarmos o ensino de História da América Latina nas instituições de ensino, bem como os recursos didáticos utilizados na práxis docente. Sendo assim, o presente trabalho deriva da iniciativa dos autores desse texto em tecer uma pesquisa de campo acerca da temática nas escolas de Educação Básica situadas à

sede do município de Diamantina-MG, justificada pela percepção dos mesmos sobre o pouco domínio que alguns alunos demonstram ter perante o tema quando adentram a instituição onde hoje os autores se alocam.

Com uma observação sobre o conhecimento de alguns acadêmicos a respeito de lugares e construções icônicas da América Latina e da Europa ao serem indagados perante uma imagem, a saber, fotografias de Teotihuacan, do Obelisco da Praça da República em Buenos Aires, Torre Eiffel e Torre de Pisa entre outras, notamos um índice de acerto maior nas imagens de fora de nosso continente, de tal modo, levantamos a hipótese de que o Ensino de História da América Latina não é contemplado, ou se apresenta de maneira limitada nas escolas de Educação Básica na cidade de Diamantina-MG.

Para a construção desse projeto utilizamos no nosso referencial autores latino-americanos, dentre eles: Elza Nadai, Selva Guimarães, Circe Bittencourt, Ernesta Zaboni, Maria Silvia Cristofoli, Marcos Silva, Carlos Jamil Cury, Ema Cibotti, Nestor Canclini, José Maria Bello, Jesús Barbero, Yaamandú Acosta, Dias Genis, com os quais dialogaremos no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Faremos uma análise bibliográfica, num primeiro movimento, selecionaremos os documentos oficiais disponíveis e vigentes para que em seguida estabeleçamos o contato com as escolas existentes em nosso *locus* de pesquisa à fim de evidenciarmos como a temática é abordada, tratada, numa perspectiva metodológica quanti-qualitativa.

Nossa investigação encontra-se em processo de implantação, assim sendo, não podemos aferir resultados ou dar apontamentos concretos sobre como se desdobra o Ensino de História da América Latina em nosso campo de pesquisa que possibilitem a confirmação ou negação de nossa hipótese inicial.

A pesquisa tem como objeto a questão do Ensino de História e a temática América Latina nas escolas de Educação básica localizadas na cidade de Diamantina-

MG.

Assim, o locus da nossa investigação será a sede da cidade de Diamantina, um município do estado de Minas Gerais, situado na mesorregião do Vale do Jequitinhonha e sede de uma microrregião que engloba outros sete municípios. O nome da cidade decorre da tradição da exploração de diamantes que ainda perdura na cidade, embora tenha vivido seu ápice no ciclo do ouro dos séculos XVIII e XIX.

No quesito educacional a cidade destaca-se pela existência da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM-2005) que oferta cursos de graduação, mestrado e doutorado em diversas áreas, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-2014) que oferece o curso de Direito, além de instituições de Ensino Superior privadas. O Ensino Básico é ofertado por instituições municipais, estaduais e particulares, seus indicadores segundo o censo escolar vem melhorando anualmente, tanto na questão do número de matrículas de crianças e adolescentes quanto nos indicadores relativos à Prova Brasil e IDEB. No ano de 2015 evidenciamos que a cidade de Diamantina conta com 18 escolas da rede pública de ensino que atendem ao Ensino Fundamental e Médio e 2 da rede particular.

Investigaremos o **e**nsino de História e a temática América Latina nas escolas de Educação básica, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, justifica-se essa opção por observarmos que nesses níveis de ensino a legislação educacional vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, exige formação especifica por área de conhecimento. Para tanto, analisaremos os materiais didático-pedagógicos, livros-didáticos, programas oficiais para o ensino de História, currículos, planos de ensino e planos de aulas de História que abordam a temática América Latina na Educação Básica das escolas das redes públicas, privadas na cidade de Diamantina-MG. De acordo com Isabel Barca: “Os planos de aula são, naturalmente, integrados em planos mais abrangentes, os planos anuais, de período ou de unidade” (BARCA, 2004, p. 134).

Nesse sentido como problemática norteadora da investigação teremos: Será

que a temática América Latina é contemplada no ensino de História nas escolas de Educação Básica na cidade de Diamantina-MG? Mais especificamente nos documentos oficiais. Como? De que maneira? A nossa análise documental abarcará o período dos primeiros 15 anos do Séc. XXI, ou seja dos anos 2001 a 2015, período em que a Educação Brasileira foi/é diretamente influenciada pelas diretrizes e metas estabelecidas no PNE (Plano Nacional da Educação) 2001/2010, 2014/2024.

Nesse contexto, esta pesquisa se justificou devido, em primeiro lugar, a sua relevância acadêmica, pois é necessário ampliar os conhecimentos sobre a forma como o ensino de História da América permeia a educação escolar brasileira, em específico, no Ensino Médio. Segundo Cristofoli (2002) existe a necessidade da inclusão da temática sobre América Latina que se caracteriza pelas profundas descontinuidades, pois, existem aspectos a serem aprofundados e esclarecidos. Igualmente é preciso superar a visão eurocêntrica, nacionalista trabalhada na Educação Básica.

Nesse sentido, temos como objetivo identificar nos materiais didático-pedagógicos, nos livros-didáticos, nos programas oficiais para o ensino de História, nos currículos, planos de aulas e de ensino de História a temática América Latina na Educação Básica das escolas das redes públicas privadas igualmente analisar como se configura a temática América Latina na Educação Básica das escolas das redes públicas, privadas na cidade de Diamantina-MG.

METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada será análise bibliográfica e documental numa perspectiva qualitativa.

Utilizaremos fontes escritas, a saber: legislação educacional, programas de ensino, diretrizes curriculares oficiais, referências bibliográficas, produção historiográfica, livros didáticos, planos de ensino e planos de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa investigação encontra-se em processo de implantação, assim sendo, não podemos aferir resultados ou dar apontamentos concretos sobre como se desdobra o Ensino de História da América Latina em nosso campo de pesquisa que possibilitem a confirmação ou negação de nossa hipótese inicial.

CONCLUSÕES

A nossa concepção de América Latina é que essa é um construto, geográfico, cultural, político, social, econômico e histórico que evidencia semelhanças e diferenças bastante peculiares nas suas tramas, contradições, resiliências, (des)construções nas suas ilusões e desilusões em seus processos históricos, culturais, nos vazios e buscas. Ser latino americano implica termos a não compreensão de sermos de um mesmo espaço e, ao mesmo tempo, uma profunda consciência de ser irmanados por um presente e um tempo de todos os tempos, que nos torna andinos, rurais, urbanos, mineiros, humanos, católicos, reacionários, subversivos, resistentes, ricos, empobrecidos. Consideramo-nos latino-americanos por termos um processo histórico semelhante e diverso, por pertencermos a um espaço territorial cultural que delineia, em nosso presente, temporalidades, de transformações, alterações, permanências e continuidades.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Para a uma educação histórica de qualidade.** Braga: Universidade do Minho, 2004.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino- americana: uma utopia possível?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

PNUD; Ipea; FJP. Diamantina, MG. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013. Disponível em:< http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/diamantina_mg.> Acesso em 17 de março de 2015.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES

Kelly Mesquita Clemente; Jacks Richard de Paulo[340]

[340] Departamento de Educação/ICHS/UFOP - kellynha118@gmail.com – richard@ichs.ufop.br

Resumo

Esta investigação tem o propósito de promover reflexões sobre como se dá o ensino de Geografia para os anos iniciais da Educação Básica, no que se refere aos recursos didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sendo estes instrumentos responsáveis pela alfabetização cartográfica e influenciadores da qualidade da prática pedagógica do professor. Para desenvolvimento do estudo, foi realizada em um primeiro momento a revisão bibliográfica para descrever o histórico da importância dos recursos didáticos para o ensino de Geografia nos anos iniciais, como a leitura de representações cartográficas, o domínio da alfabetização cartográfica e o ensino e aprendizagem de Geografia para a leitura de mundo. A pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário a 10 professores que atuam nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ouro Preto – MG. Os resultados preliminares demonstra que muitos dos professores regentes nos anos iniciais desenvolvem suas práticas atreladas a concepções de ensino relacionadas ao modelo tradicional, ou seja, praticam um discurso de inovação, mas na prática se pautam no modelo da transmissão-recepção de informação.

Palavras-Chave: Educação Básica; Representações Cartográficas; Ensino e Aprendizagem.

15 INTRODUÇÃO

Há muito tempo, a literatura específica sobre formação de professores vem apontando a necessidade de se promover reflexões em relação à prática pedagógica dos professores ao lecionar Geografia para os anos iniciais da Educação Básica

(PAULO, 2013). Para Cavalcanti (1998), muitas das vezes, nos anos iniciais, as disciplinas escolares como o ensino de Geografia não são construídas com o auxílio de práticas pedagógicas e de ferramentas que propiciem ao aluno a interpretação do espaço em que vivem de forma a contribuir de modo significativo para a percepção das interações entre os indivíduos, bem como suas relações com meio ambiente.

Diante das considerações anteriores e do potencial de transformações que podem ser ocasionadas no ambiente escolar, Silva & Munho (2011, p. 19), destacam que:

> Dentre as várias expectativas que se lançam sobre a escola, a partir da sociedade, as de melhoria das condições de ensino e de inovação nas práticas escolares são cada vez mais evidentes. Neste sentido, entende-se que a aproximação dos docentes, de seu fazer profissional, de suas impressões sobre seu trabalho são relevantes para a melhoria do ensino aprendizado como um todo.

Partimos do pressuposto de que o processo de mediação do professor é imprescindível para que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia possibilite a leitura do mundo, para que se tenha percepção do meio em que o educando está inserido e das contribuições deste para trabalhar os conceitos relativos a esta área do conhecimento de forma significativa.

Historicamente, o processo de ensino e aprendizagem de Geografia é acompanhado de práticas de memorização dos conteúdos, sendo este considerado

um único caminho que o leva a aprender (PAULO, 2013, p. 67). Apesar das transformações ocorridas no campo da educação, ainda hoje o modelo tradicional de ensino é fortemente difundido, considerando de maneira equivocada o professor como mero transmissor de conhecimento aos alunos.

Tendo em vista a complexidade que envolve o processo de formação de professores e os reflexos desta sobre as práticas desenvolvidas em salas de aula e da necessidade de (re)dimensionarmos nossas práticas pedagógicas em face do contexto de transformações, fica evidente há necessidade de promovermos reflexões em relação as formas e possibilidades de representar e de interpretar o mundo em que vivemos, portanto, buscou-se nesta investigação promover reflexões sobre como se dá o ensino de Geografia para os anos iniciais da Educação Básica.

METODOLOGIA

Tendo em vista as proposições desta investigação, optamos pela abordagem qualitativa para procedermos nossas análises e reflexões. Para o levantamento de dados e informações utilizamos um questionário que foi aplicado para 10 professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, em 3 instituições da rede municipal de ensino de Ouro Preto-MG.

A partir das questões iniciais buscou-se identificar aspectos relacionados ao entendimento dos professores acerca da alfabetização cartográfica, da segurança em trabalhar esse tema em sala de aula e sobre como utilizam recursos didáticos ao lecionar os conteúdos de Geografia, como o mapa, gráficos e o globo terrestre.

O conjunto de questões finais priorizou o levantamento de dados relativos ao perfil dos professores, por exemplo, formação inicial docente e continuada. Além de informações, tais como tempo de magistério, escolhas pedagógicas referentes aos recursos didáticos desenvolvidos em sala de aula, dentre outros aspectos.

Mediante a tabulação dos dados coletados na investigação, procedeu-se a construção de gráficos para procedermos nossas análises e reflexões. Para tal, nos apropriamos das considerações de Bardin (1977), pois estas possibilitam um envolvimento de um conjunto de técnicas que corroboram para as análises e reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as falas dos professores, muitas vezes, os alunos não entendem o conceito que está sendo abordado por causa da linguagem, argumentam que os termos estão muito distantes das possibilidades de compreensão deles. Para Callai (2005), para romper com tal problemática, os conteúdos precisam ser abordados por meio de uma linguagem próxima do espaço de vivência, estabelecendo eixos de relação da realidade vivida e experimentada para espaços mais distantes.

Também fica evidente pelas falas dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica que pensar sobre a leitura de mundo e sobre as possibilidades de representá-lo pressupõe uma capacidade de abstração por parte de seus alunos. No entanto, emerge também das falas dos docentes que não se trata de algo simples e que envolve procedimentos mais inovadores, bem distantes da realidade vivenciada por eles durante a formação inicial docente.

Para a maioria dos professores, afloram em seu discurso que a alfabetização cartográfica se restringe apenas a reter os significados dos conceitos relativos ao espaço geográfico. Para poucos, se trata de entender os símbolos existentes, adquirir noções de proporcionalidade, proximidades, limites, vizinhança, lateralidade, desenvolvendo a percepção de seu espaço de vivência, além de contribuir para que o indivíduo consiga associar algumas questões do seu cotidiano com o ensino de geografia, possibilitando a leitura de mundo, orientando e interferindo no meio.

A realidade escolar é dotada de problemáticas e de carência em alguns sentidos, e apesar da utilização e da construção de diferentes tipos de recursos didáticos para auxiliar a prática pedagógica do professor, intencionalmente para tornar as aulas mais produtivas e atrativas aos alunos, em resposta ao questionário, no que se refere ao entendimento dos professores sobre a alfabetização cartográfica e se estes consideram importante trabalhar as noções espaciais com os alunos dos anos iniciais da educação básica, os mesmos entendem que é importante estar sempre buscando novos conhecimentos em face de melhor atender os alunos. Porém, ao informarem sobre as inseguranças em certos conteúdos, nenhum deles mencionou ter participado de curso de formação continuada ao longo da carreira docente.

Em geral, os professores responderam que já atuam no magistério por mais de 10 anos (Figura 01), também ressaltaram que apresentam dificuldades para trabalhar alguns conteúdos, em destaque para mapas e escalas (Figura 02), por isso, indicam a necessidade da oferta de cursos sob a perspectiva de uma formação continuada. Tal necessidade vai ao encontro das proposições de Rosa (2008, p. 38), ao destacar que:

A formação de professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental têm sido deficiente no que tange aos conteúdos geográficos e isso têm gerado, entre os profissionais da área uma inquietante busca por novas técnicas, metodologias e cursos de educação continuada que propõem uma reestruturação dos conceitos básicos para o aprendizado da alfabetização cartográfica.

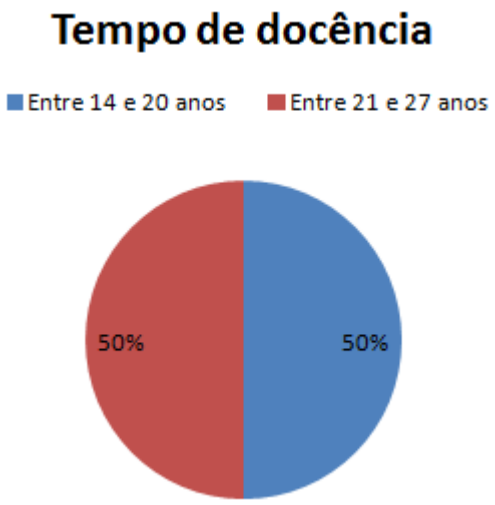


Figura 01- Tempo de Atuação no Magistério

Fonte: Dados do Questionário

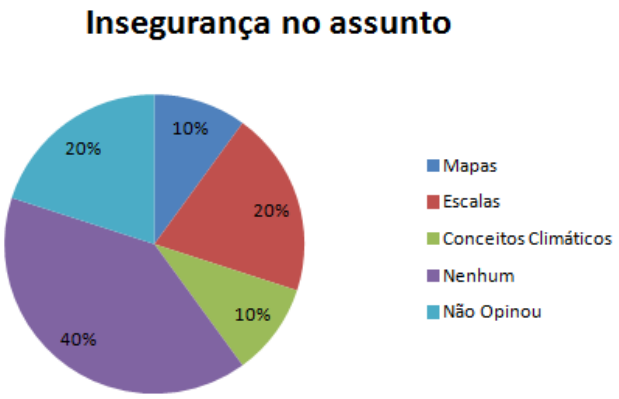


Figura 02- Dificuldades apontadas pelos professores.

Fonte: Dados do Questionário.

Outro ponto evidenciado pelos professores refere-se ao enfoque dos conteúdos de forma compartimentada em relação aos aspectos físicos, humanos e econômicos, sobretudo, da necessidade reter informações sobre os conteúdos abordados, aflorando com pouca intensidade as inter-relações entre a sociedade e a natureza. Conforme Paulo (2013), concepções de ensino arraigadas no modelo de transmissão-recepção de informações, ainda é muito presente em cursos de formação de professores o que tem contribuído para continuidade de tais práticas nas escolas de Educação Básica.

Percebe-se que a maioria dos professores aponta o livro didático como único recurso didático adotado para trabalhar os conteúdos com os alunos. Outro aspecto relevante refere-se a compreensão por parte dos professores de que o entendimento do mapa se dá apenas pelos desenhos, como se não houvesse a necessidade de entendimento de outras habilidades para procederem a leitura e interpretação dos mesmos.

Alguns professores afirmaram utilizar a música, os jogos e as brincadeiras como recursos didáticos, mas nenhum deles conseguiu esclarecer através desses instrumentos didáticos, quais práticas pedagógicas poderiam ser trabalhadas com os alunos dos anos iniciais da educação básica para facilitar o entendimento de mapas.

Por fim, fica evidente para os professores que o conhecimento geográfico tem grande relevância para a formação do aluno e para leitura de mundo, sobretudo, enquanto cidadão crítico e agente de mudanças.

CONCLUSÕES

Conclui-se que o ensino de Geografia apresenta reflexos de concepções atreladas ao modelo de transmissão-recepção de informações, com conteúdos apresentados de forma compartimentada, como se não houvesse a necessidade de pensar sobre a dinâmica das inter-relações sociedade e natureza.

Torna-se imprescindível que os professores durante os ensinamentos de Geografia utilizem uma linguagem mais próxima da realidade dos alunos, com vistas a tornar a aprendizagem significativa, pois, podem perceber as inter-relações dos conteúdos que estão sendo abordados com o seu meio de vivência.

Finalmente, percebe-se que a formação inicial dos professores para os anos iniciais da Educação Básica foi deficitária por não ter preparado suficientemente para o ensino de Geografia neste nível de ensino, portanto, há necessidade de se promover

uma formação continuada com vistas a melhorar a qualificação e a autonomia dos educadores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1977.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Caderno Cedes. Campinas. Vol. 25. N. 66, p. 227-247. 2005.

PAULO, J. R. Promovendo (re)significação de representações cartográficas no ensino de mapas: a constituição de uma parceria colaborativa com professores de geografia da Educação Básica. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba. 2013.

ROSA, O. Geografia e Pedagogia: o professor dos anos iniciais do ensino fundamental em Catalão (GO). Tese de Doutorado em Educação. PPG. Uberlândia. 2008.

JORNAL EM SALA DE AULA: A PRODUÇÃO TEXTUAL E O ESTUDO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Profª Orientadora e Coordenadora Soélis do Prado Teixeira Mendes (DELET/ICHS/UFOP);

Aline Resende de Souza (UFOP); Lucimar de Cássia Fonseca Silva (UFOP); André Jimenes Forte de Oliveira (UFOP); Bárbara Azevedo (UFOP); Danúsia Natália Monteiro Gomes (UFOP); Fernanda Kelly Mineiro (UFOP); Geordane Crepalde Pereira (UFOP); Guilherme Darisbo (UFOP); Kellen Kezia Martins Sacramento (UFOP); Leidiane Pereira Neiva (UFOP); Lucimar Fonseca (UFOP); Nayara Karla Soares Nogueira (UFOP); Pedro Henrique de Oliveira Campos(UFOP); Rúbia Araújo Borges (UFOP); Túlio Romualdo Magalhães (UFOP); Rafaela Caroline Silveira da Silva (UFOP); Profa. Maria Angélica Silva Seppe (E. E. Dom Benevides); Profa. Aline Macedo Silva Araújo (E. E. Dom Silvério); Profa. Niceia Aparecida Cunha Souza (E. E. Dom Silvério).

Resumo

O subprojeto Análise Linguística-Letras-Língua Portuguesa é coordenado pela professora Soélis Mendes (DELET/ICHS/UFOP) e possui 15 bolsistas e duas supervisoras, conforme acima mencionado. Trata-se de um trabalho que visa trabalhar a escrita dos alunos do ensino médio de uma forma interativa e dinâmica, com produções textuais feitas em sala, as quais formarão, no final do projeto, um jornal com temas que eles julgam importantes e que envolvam acontecimentos da cidade.

No primeiro semestre de 2015, os bolsistas desenvolveram sequências que exploraram a escrita de alguns gêneros textuais jornalísticos, evidenciando as características de cada um e a postura/atuação do profissional da área. No segundo semestre de 2015, os bolsistas, em conjunto com as supervisoras e a coordenadora, irão organizar um trabalho voltado para a produção do jornal impresso – que será o resultado final do projeto – de forma a monitorar as atividades dos alunos tanto em sala de aula, quanto nos trabalhos em campo.

Palavras-chaves: Jornal em sala de aula; escrita; trabalho interacionista; PIBID; Análise Linguística.

Introdução

O subprojeto Letras-Língua Portuguesa Análise Linguística, coordenado pela Profa. Soélis Mendes (DELET/ICHS/UFOP), possui 15 bolsistas, distribuídos em três equipes, que atuam em duas escolas estaduais da cidade de Mariana-MG; uma delas atua no segundo ano da Escola Estadual Dom Benevides sob supervisão da professora Maria Angélica Silva Seppe; as outras duas equipes atuam em turmas do segundo ano da Escola Estadual Dom Silvério, sob supervisão das professoras Nicéia Aparecida C. Souza e Aline Macedo Silva Araújo.

O objetivo central do projeto é, além de contribuir para a formação de futuros professores de língua portuguesa conscientes de sua atividade/responsabilidade social, possibilitar o trabalho de produção textual e análise linguística de forma interativa e eficiente. De modo que os alunos aprendam, também, através de suas próprias produções, e os bolsistas desenvolvam métodos de abordagem de conteúdos que atendam às necessidades da turma, visando sempre facilitar o aprendizado.

No primeiro semestre, os bolsistas trabalharam características importantes de alguns gêneros jornalísticos – charge, notícia, entrevista e reportagem-. Para o segundo semestre, os alunos irão a campo colher informações para construírem os textos seguindo a estrutura dos gêneros trabalhados. Sendo assim, a proposta final do projeto é a construção de um jornal com a colaboração de toda a equipe – alunos, bolsistas, supervisoras, coordenadora – e da comunidade.

Metodologia

Como já foi dito, na primeira parte do projeto cada equipe preparou aulas expositivas acerca dos gêneros jornalísticos – charge, reportagem, notícia e entrevista –, trabalhando as características/estrutura de cada um, e auxiliando os alunos, em sala, na produção dos textos, de forma a melhorar a escrita a cada produção, para que no segundo semestre as equipes estivessem mais aptas a, finalmente, fazer a produção do jornal.

No segundo momento, as equipes irão a campo coletar dados para a produção dos gêneros trabalhados. A partir disso, os bolsistas darão apoio e orientação durante todo o processo de produção, tanto em horários de aula, quanto em monitorias, que serão desenvolvidas dentro das escolas em horários diferentes das aulas. Cada equipe organizou-se de acordo com o contexto de cada turma a que é responsável. Algumas monitoram os alunos a cada produção, outras dividiram por bolsistas que vão todos os dias da semana, e outras estabeleceram horários após as aulas a fim de impulsionar trabalhos criativos com o envolvimento de toda a classe. Com esta etapa concluída, se iniciará o processo de edição, que se apoiará na reescrita dos textos produzidos e a formatação adequada para a versão online do jornal.

Resultados e Discussões

O resultado do projeto intitulado JORNAL EM SALA DE AULA: A PRODUÇÃO TEXTUAL E O ESTUDO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA será a concretização dos jornais das três turmas de Ensino Médio, nas quais os 15 bolsistas do PIBID-UFOP-Letras Língua Portuguesa estão trabalhando.

Serão apresentadas as primeiras edições dos jornais dos alunos da escola Estadual Dom Benevides e Escola Estadual Dom Silvério como concretização do nosso planejamento do trabalho do ano de 2015. Além do Jornal, que tem como tema a cidade de Mariana, apresentaremos fotos dos alunos em trabalho de campo, fotos das monitorias, das aulas produzidas por nós, bolsistas, e da evolução da produção escrita dos alunos.

Conclusão

Todo o processo de construção do projeto – incluindo o planejamento das aulas, a produção do material didático, a orientação aos alunos e os processos de edição – visa promover um diálogo fundamental entre educadores e educandos, para que a produção do conhecimento se realize de forma natural e interativa. Dessa forma, além de contribuir objetivamente para que o ensino de Língua Portuguesa se torne mais coerente à realidade dos alunos, este projeto representa rico aprendizado para o desenvolvimento das competências do futuro docente. Portanto, mesmo ainda em processo de desenvolvimento, este projeto busca compartilhar à comunidade acadêmica, por meio do X SIMPOED, o desenvolvimento e a representatividade das experiências vivenciadas nas escolas públicas da cidade de Mariana.

Referências:

ANTUNES, Irandé,1937. *Aula de Português: encontro & interação/* Irandé Antunes,- São Paulo: Parábola Editorial,2003- (Série Aula;1)

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*; tradução Angela M. S. Corrêa. 2ed. 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

FARIA, Maria Alice. *Jornal na Sala de Aula.* - São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Márcia. *Análise Linguística no Ensino Médio*: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. SP: Parábola, págs. 199-226, 2006.

A INFLUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA MOLDADO PELOS PROFESSORES

Raquel Silveira Martins de MELO [341]

RESUMO

O currículo no dia-a-dia dos professores: quais as concepções são reforçadas? Quais elementos o compoem? O que se propõe aqui é estudar o currículo compreendendo que no espaço escolar, através de seus sujeitos, as prerrogativas legais encontram elementos para modificação, delineando assim novas estruturas, ou até, arraigando as antigas. Compartilha-se da noção de que o currículo possibilita à escola assumir uma posição ímpar na instauração de novas práticas, significados e saberes. No mundo contemporâneo, novas mudanças se processam no campo curricular; mudanças que tratam, sobretudo, do estabelecimento e do aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes. Essas mudanças se processam devagar e continuamente no planejamento dos professores, portanto, no currículo moldado por eles. Ter conhecimento desse movimento e buscar a sua divulgação e

[341] Professora no curso de História, UEMG/Divinópolis; mestre em Educação pela UFOP, membro do grupo FOPROFI. Essa pesquisa conta com a importante contribuição das bolsistas Aline Barbosa Oliveira e Kelly Oliveira, alunas do Ensino Médio da Escola Estadual Manoel Corrêa Filho, de Divinópolis/MG.

discussão é uma tarefa crucial, de relevante importância e difícil realização exclusivamente pela escola. Seguindo essas elucidações, propõe-se aqui discutir resultados de pesquisa sobre o currículo moldado por professores de História do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino de Divinópolis/MG. De forma que seja possível delinear o currículo moldado por esses profissionais e suas influências, em especial aquelas advindas do livro didático adotado na escola, bem como das prescrições legais estaduais sobre o currículo, expressas especialmente no Currículo Básico Comum – História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: currículo moldado por professores; ensino fundamental II; ensino de História;

16 INTRODUÇÃO

O presente resumo busca apresentar os resultados preliminares de estudo financiado pela FAPEMIG, através de bolsa PIBIC Jr, sobre o currículo *moldado por professores* de História do Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino de Divinópolis. Para iniciar a discussão sobre a questão importa destacar, no entanto um questionamento principal: o que se entende aqui por *currículo*?

Segundo Afonso (2004) a acepção mais antiga do conceito dentro do campo teórico da Educação entende o currículo, fundamentalmente, “como um plano de aprendizagem preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado.” (AFONSO, 2004, p. 22) Nesse sentido, a ideia de currículo está associada a um modelo organizado do programa educacional da escola, indicando o plano de estudos, os processos e os métodos. Também dentro dessa compreensão os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não são considerados no que tange à formulação, implementação e vivência do currículo.

Outra compreensão do conceito alarga a ideia de currículo para além do simples planejamento preestabelecido, compreende ainda as experiências de aprendizagem e a reformulação do planejado no dia-a-dia escolar. Através dessa perspectiva é possível superar a visão do currículo como apenas uma lista de

conteúdos e objetivos educativos. Nesse sentido, esse projeto vai ao encontro das discussões de Sacristán (1998) quando delimita o currículo em seis tipos: o prescrito, o apresentado aos professores, o moldado pelos professores, o em ação, o realizado, e o avaliado.

O currículo *moldado pelos professores*, alvo principal das discussões aqui, é o modo como cada professor molda, com base na sua cultura profissional, as diretivas oficiais e o currículo apresentado nos diversos materiais, guias e livros de texto. Trata-se, portanto, de uma reformulação das formulações do currículo oficial. O presente estudo busca junto aos professores de História da rede estadual de Minas Gerais no município de Divinópolis, esmiuçar qual o currículo *modelado pelos professores*. De forma a compreender a influência do livro didático na elaboração deste, bem como das ordenações oficiais. O presente texto aPRESENTAR OS RESULTADOS DO ESTUDO DE FORMA QUE SEJA DELINEADO o currículo *moldado pelos professores* para o ensino de História no Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino de Divinópolis.

17 METODOLOGIA

O trabalho que se propõe aqui está diretamente atrelado aos educadores de História, focalizando, especialmente, os professores da rede estadual. Isso se deve pelo currículo das escolas estaduais que privilegiam aulas específicas para a disciplina, bem como pelo caráter de respeito e valorização de seus trabalhos. O projeto que pretende alcançar a totalidade dos professores de História do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino de Divinópolis da SRE-Divinópolis, já alcançou 57 %[342] desses educadores através de questionário estruturado. Este foi feito tendo por base as questões do currículo, mas também almejando alcançar o perfil dos educadores – formação, tempo de serviço... – e os materiais didáticos por eles utilizados e elaborados.

[342] Dados do dia da escrita do resumo que deverão ser atualizadas no dia da apresentação deste.

Inicialmente almejava-se entrar em contato direto com todos os professores, no entanto, por diversos problemas de acesso às escolas que merecem ser melhor discutidos, optou-se por entregar o questionário para o supervisor da escola e este aplica-lo ao professor. Foram feitas visitas a todas as escolas estudais, um primeiro contato era feito com o supervisor de modo a explicar a pesquisa e seus objetivos, posteriormente, entregava-se o questionário e o buscava, normalmente 15 dias depois.

18 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao ensino e currículo de História é preciso ponderar duas observações. A primeira delas é que nos últimos anos foi possível perceber algumas mudanças que emergem de modo a eliminar preconceitos. É exemplo principal a Lei 10. 639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. Nesse contexto, o currículo prescrito tem sido modificado de modo a permitir a inclusão de temáticas que auxiliem na compreensão da sociedade brasileira. No que tange ao currículo prescrito em Minas Gerais, o CBC – História, percebe-se uma valorização da cultura regional, da história local e das raízes africanas e indígenas.

A segunda observação é que o currículo prescrito é, pois, reformulado no currículo apresentado aos professores. Entre os diversos materiais que são disponibilizados aos professores aqueles com maior alcance e importância são os livros didáticos, em especial aqueles das grandes editoras nacionais, que por questões logísticas e/ou financeiras não interagem com os currículos prescritos em esfera regional/estadual, mas chegam com mais facilidade às mãos do professor.

Material considerado básico para o educador, já foi posto como mocinho e como bandido. Ao tratar do livro de História, entretanto, Circe Bittencourt salienta que “o livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis.” (BITTENCOURT, 2004, p.89)

Munakata (2007) vai mais longe ao concordar que o modelo que considera o professor apegado ao livro didático não corresponde à realidade. Para o autor esse modelo no mínimo não pode ser colocado para todos os casos haja vista que nem todos os livros e nem todos os materiais são usados da mesma forma por todos os educadores.

> A variabilidade do uso se põe de manifesto no papel que se lhe concede, na seleção e desenvolvimento de tópicos e de atividades propostas, na extensão de tempo dedicado à cada elemento, entre outros. (MUNAKATA, 2007, p. 143)

Nesse sentido, os dados preliminares do projeto indicam que os professores da rede estadual no município tendem a seguir o currículo apresentado pelo livro didático. Das 11 escolas cujos dados já foram levantados, apenas um professor citou não estudar o conteúdo por ele não constar no CBC. Importa acrescentar que dos 15 professores que responderam o questionário, 4 deixaram bilhetes, recados ou destacaram palavras demonstrando que tinham necessidade de discutir o tema do currículo.

Destaque ainda que, ao perguntado sobre os conteúdos que não foram elencados no questionário, mas deveriam ser estudados no Ensino Fundamental II, um professor cita “futebol e práticas lúdicas”, enfatizando assim que há uma interdisciplinaridade no que tange ao currículo de História.

19 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o currículo da forma como aqui se propõe exige compreender que a escola é um espaço de encontros, nem sempre amigáveis. É no espaço escolar, através de seus sujeitos que as prerrogativas legais encontram elementos para a modificação, delineando assim novas estruturas, ou até, arraigando as antigas.

As mudanças sociais das últimas décadas levam a questionamentos sobre a intencionalidade da ação educativa em ambientes formais, influenciando ainda visões, práticas e pensamentos sobre a aprendizagem dos alunos. “Tais estão estreitamente ligadas à seleção dos conteúdos necessários à formação do educando. A mera reprodução dos conteúdos não atende mais às demandas sociais.” (ARRUDA, 2007, p.17)

Tomando por base as discussões de Carvalho (2005), compartilha-se da noção de que o currículo possibilita à escola assumir uma posição ímpar na instauração de novas práticas, significados e saberes. No mundo contemporâneo, novas mudanças se processam no campo curricular; mudanças que tratam, sobretudo, do estabelecimento e do aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes.

Essas mudanças se processam devagar e continuamente no planejamento dos professores, portanto, no currículo moldado por eles, ter conhecimento desse movimento e buscar a sua divulgação e discussão é uma tarefa crucial, de relevante importância e difícil realização exclusivamente pela escola.

Dessa forma, a continuidade do estudo pode lançar luzes sobre o currículo na sala de aula, auxiliando os professores na construção de um currículo que priorize a formação do sujeito e do cidadão, bem como o estudo serve de guia e de questões a discutir com os futuros educadores que devem debater o currículo ainda na formação inicial de modo que consigam moldar um currículo para além do proposto pelo livro didático

20 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Maria Isabel. Os currículos de História no ensino obrigatório: Portugal, Inglaterra e França. 2004. 284f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2004.

ARRUDA, Tatiana Santos. O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade na Educação Infantil. 2007. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto. 2004.

CARVALHO, Maria do Amparo de Melo. O currículo prescrito interpenetrado pelo currículo alternativo: possibilidades e limitações de um trabalho com "atividades curriculares alternativas" numa escola de Ensino Fundamental. 2005. 156. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2005

FERREIRA, Isabel Lacerda. Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular. 2010. 233f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa/Portugal, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª edição. RJ: Paz e Terra.1987.

JESUS, Adriana Regina. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba/PR. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf Acessso em 20/02/2015

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In. MONTEIRO, Ana Maria F. C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ. 2007. p.137-148.

SACRISTÁN, J Gimeno. O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed. 1998

INTEGRAÇÃO CURRICULAR ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: UM RECURSO DIDÁTICO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Wegner, Verônica[343]

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de integração curricular entre área básica, neste caso, a disciplina de espanhol, e área técnica do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- câmpus Santo Augusto-RS, a partir do gênero notícia digital. O objetivo geral foi propor a utilização do gênero notícia em aulas de espanhol como estratégia de integração dessa disciplina aos currículos técnicos. Nos objetivos específicos pretendeu-se que os alunos reconhecessem e diferenciassem estruturas linguísticas

[343] Docente de Língua Portuguesa e Espanhola no Instituto Federal Farroupilha- Campus Santo Augusto-RS. veronica.wegner@iffarroupilha.edu.br

próprias da língua falada e da escrita; mantivessem contato com a linguagem especializada da área de seu curso técnico e desenvolvessem a competência da leitura e da escrita; pensou-se também em tornar as aulas de espanhol mais interessantes e enriquecedoras, capazes de contribuir significativamente com a área técnica de interesse dos alunos. Para tanto, criou-se uma sequência didática, na qual trabalharam-se atividades de compreensão e de interpretação de leitura, que incluíram a caracterização do gênero em foco, bem como atividades gramaticais, todas relacionadas ao conteúdo presente em duas das quatro notícias selecionadas. Desta forma, o gênero notícia assumiu o papel de protagonista das atividades desenvolvidas na sequência didática. Ao final, pôde-se concluir que o gênero cumpriu sua função interdisciplinar ao integrar conteúdos de áreas até então estanques entre si, alcançando-se, dessa forma, os objetivos propostos.

Palavras-chave: Gênero notícia; Currículos; Integração curricular; Sequência didática.

Introdução

A pesquisa intitulada “Gênero notícia digital nas aulas de espanhol: uma proposta de integração entre disciplinas básicas e técnicas de currículos integrados”, surgiu como aliada à meta institucional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) de colocar em prática a integração entre os currículos básico e técnico ofertados na Instituição. Conhecidos teoricamente como cursos técnicos integrados de nível médio, na prática têm sido desafiantes todas as tentativas de integração, visto que se trata de integrar muitas disciplinas de áreas bastante distintas entre si.

Para esta análise, foi selecionado apenas o curso de Alimentos, os demais ficaram de fora devido à complexidade que trariam ao trabalho. O gênero discursivo escolhido foi a notícia digital, no qual destacou-se os conteúdos que referiam-se a comidas, nutrição, dietas, saúde, empreendedorismo, consumo, desperdícios, entre

outros temas ligados à área de Alimentos. Desta forma, pretendeu-se, com esta proposta, aproximar os alunos por meio do gênero notícia aos conteúdos trabalhados no curso já citado, tornando as aulas de espanhol mais interessantes e contextualizadas.

Na revisão da literatura aborda-se a origem dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como de suas finalidades, concepções e objetivos. Na sequência é apresentado o currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na sua caracterização básica e técnica. Alguns dos autores referenciados neste capítulo são Pacheco (2009), Brasil (2008) e (2010), que tratam da criação dos Institutos Federais de Educação. Todos eles abordam a origem e expansão da rede federal de ensino profissional. Na parte que trata a integração de currículos básico e técnico, destacam-se as contribuições de Saviani/Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), Brasil (2010), Lodi (2006), Grabowski (2006) e Machado (2006) que abordam com clareza a composição dos currículos nesse tipo de curso.

Destaca-se também os estudos sobre gêneros discursivos com ênfase na sua definição, função e forma. Para isso, a referência principal a ser utilizada, será os estudos e reflexões sobre gêneros discursivos desenvolvidos por Bakhtin e seus seguidores, dentre eles, Marcuschi (2005), Rojo e Cordeiro (2011), Dionísio (2005), focando principalmente os gêneros para o uso em sala de aula, principalmente nas aulas de línguas estrangeiras. Tratou-se ainda o gênero notícia, principalmente na sua apresentação digital, a qual se encontra em constante operação na maioria dos jornais disponíveis na forma *online*, a autora destaque neste assunto é Ferrari (2010). Para se chegar à era digital, revisa-se a origem da notícia jornalística impressa, tomando por base a obra “Estrutura da notícia”, de Nilson Lage (2006).

O objetivo geral deste trabalho centra-se em contribuir para o desenvolvimento do processo de integração, com o uso de ferramentas, que se acredita serem de suma importância: o trabalho em atividades de leitura, escrita e análise linguística em espanhol, baseado no gênero notícia. Dessa forma, objetiva-se de forma especifica

que os alunos reconheçam e diferenciem as estruturas linguísticas próprias da língua falada e da escrita; que mantenham contato com a linguagem especializada da área de seu curso técnico e desenvolvam a competência da leitura e da escrita, para isso será realizada proposta de atividades, utilizando textos pertencentes ao gênero notícia, direcionados ao currículo dos cursos técnicos integrados.

Metodologia

Este trabalho foi orientado por metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica. Foram observados os seguintes passos: 1- Conhecer os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), bem como seus currículos integrados, por meio de projeto pedagógico de curso (PPC); 2- pesquisa sobre gêneros, especialmente o notícia digital e sobre uso de sequência didática em sala de aula; 3- Propor uma sequência didática adequada à realidade do Curso Técnico em Alimentos, integrando a disciplina de espanhol, pertencente à parte básica do currículo, às disciplinas técnicas desse mesmo curso.

Dentre as atividades realizadas com o gênero em questão, estão a leitura e interpretação do texto, identificando as peculiaridades do gênero, como a função sócio- discursiva e a forma, que compreende a estrutura composicional, o conteúdo temático e as escolhas linguísticas. Além disso, foi feita a identificação dos conteúdos e termos técnicos trabalhados nas disciplinas técnicas do curso de Alimentos, que permitiu verificar, a integração possível entre essas disciplinas e o espanhol a partir de seus conteúdos.

Resultado e Discussão

Sabe-se que currículos integrados são oportunidades riquíssimas para se explorarem as potencialidades multidimensionais da educação, buscando com isso, superar a visão utilitarista do ensino, tão frequente em cursos técnicos atualmente. O Ensino Médio, além da função de aprofundar conhecimentos essenciais à vida acadêmica do aluno, também deve oportunizar o desenvolvimento das capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos para, desta forma, realizar o objetivo central da educação integral. Para tanto, Machado (2006) salienta;

> [...] é preciso que a prática pedagógica e as alternativas de ação didática sejam sistematizadas se efetivamente se quer que os horizontes dos conhecimentos dos alunos sejam ampliados, que estes compreendam os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de trabalho e que discutam as alternativas que se apresentam. (MACHADO, 2006, p. 64).

Neste sentido, a autora chama atenção para a necessidade de selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências dos alunos, que reafirmem seu potencial de protagonistas da história e da cultura. A modalidade de ensino integrado pode, para tanto, recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam para o desenvolvimento de formas organizativas de alunos e professores que sejam instâncias, mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem. Com esse intuito, as análises, a seguir, procuram dinamizar os conteúdos, passando por diferentes áreas, até mesmo aquelas que não se encontram previstas nos conteúdos programáticos do curso, mas que possuem importância substancial na vida social e cultural dos alunos envolvidos.

As notícias foram selecionadas e retiradas de jornais *onlines*, de países hispano-hablantes, com destaque ao periódico *"Elpaís.es",* do qual foram retiradas a maioria das notícias em anexo. A escolha deste deu-se, por ele ser considerado de renome internacional, com leitores espalhados pelo mundo todo, e por suas notícias serem amplas e bem fundamentadas com entrevistas e exemplos.

El 'milagro' de las frutas y verduras; Tomar al menos siete raciones al día se asocia con un riesgo de mortalidad un 42% menor.

Figura 1- Título e lead da noticia 1

Esta notícia possui relação direta com a disciplina Tecnologia de Frutas e Hortaliças trabalhada no curso de Alimentos. Além de abordar assuntos presentes nessa disciplina, também acrescenta informações relevantes à saúde humana, muitas vezes até então desconhecidas do aluno.

Disciplina: TECNOLOGIA DE FRUTAS E HORTALIÇAS

Ementa: Reconhecimento das principais matérias-primas utilizadas na tecnologia de frutas e hortaliças e das principais tecnologias utilizadas na conservação de frutas e hortaliças; Conhecimento teórico sobre a fisiologia pós-colheita de frutas e hortaliças destinadas ao consumo *in natura* e ao processamento; Capacitação e execução dos principais processos destinados à elaboração de conservas de frutas e hortaliças; Aplicação dos critérios de Controle da qualidade dos produtos obtidos.

Temas propícios à integração curricular: Frutas e hortaliças; principais

tecnologias utilizadas na conservação de frutas e hortaliças.

Figura 2: Apresentação de disciplina

Na notícia 1, foi trabalhado o conteúdo gramatical (conjunções de coordenação), bem como interpretação de texto e suas relações com o curso e certas disciplinas, neste caso a Tecnologia de Frutas e Hortaliças mostrada na figura 2. Também foi explorada uma característica típica de todos os gêneros discursivos, que é a função social, imprescindível para a compreensão do texto vinculado a uma determinada realidade sociocultural. Buscou-se em dicionários bilíngues monolíngues o significado de palavras desconhecidas. Trabalhou-se também o vocabulário de frutas e hortaliças contextualizado à notícia e aos conteúdos abordados no decorrer do curso por diferentes disciplinas, dentre elas a de Espanhol.

Conclusões

Pretendeu-se, por meio das atividades propostas e da pesquisa bibliográfica qualitativa realizada ao longo deste trabalho, contribuir com as instituições, que, assim como IF Farroupilha, buscam a integração curricular entre áreas básica e técnica em seus cursos técnicos ofertados na modalidade integrada. Além de, ajudar os alunos frequentadores desta modalidade a compreender melhor o contexto de seu curso, a partir de atividades integradoras desenvolvidas no espanhol. De alguma forma, colaborar com professores de línguas tanto estrangeiras, espanhol e inglês, bem como de língua portuguesa materna, a desenvolverem sequências didáticas com atividades de leitura compreensiva e interpretativa, bem como aspectos gramaticais dentro de um determinado gênero textual, levando em conta sempre a realidade de seus alunos.

Conclui-se, ao final de todas essas etapas, que o gênero notícia conseguiu cumprir sua função integradora, sendo o protagonista em todas as atividades desenvolvidas dentro da sequência didática.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 29 de dez. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

_____. Ministério da Educação**. Concepção e diretrizes**. Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia. 2010. Disponível em: < *portal.mec.gov.br/setec...*>. Acesso em: 21 mar. 2014.

CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

DIONISIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FERRARI, Pollyana. **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2010.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta pedagógica; Ensino Médio Integrado à educação profissional. In: **Ensino Médio Integrado à educação profissional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância, 2006.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LODI, Lúcia Helena. Apresentação: Ensino Médio e Educação Profissional. In: **Ensino Médio integrado à educação profissional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação à distância, 2006.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas: Kaygangue, 2005.

PACHECO, Eliezer. **OS INSTITUTOS FEDERAIS:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, 09 de Nov. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso 10 mai. 2014.

ROJO, Roxane .CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 7-16.